

# Refleksjon – mer enn bare ettertanke

*En studie av refleksjonens rolle i arbeidslivet*

Stian Sem



Masteroppgave i pedagogikk  
Kunnskap, utdanning og læring

Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2014



## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

Refleksjon – mer enn bare ettertanke

*En studie av refleksjonens rolle i arbeidslivet*

**AV:**

Stian Sem

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning: Kunnskap, Utdanning & Læring

Fordypning: Læring, Teknologi & Arbeid

**SEMESTER:**

Våren 2014

**STIKKORD:**

Kompetanse

Læring

Refleksjon

© Stian Sem

2014

Refleksjon – mer enn bare ettertanke

Stian Sem

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## PROBLEMOMRÅDE

Ved å reflektere over sin egen praksis, utforske det man oppdager, og undersøke nye handlemåter kan menneskets eget arbeid blir gjenstand for endring. Dette gjelder endring av selvets perspektiver, holdninger, forståelser og viten (Dale, 1993). Dette ønsker jeg å belyse nærmere ved hjelp av et teoretisk materiale. Dette hovedsakelig bestående av Donald A. Schön (2001) sin teori om hvordan den reflekterte praktiker tenker når han eller hun arbeider. Deretter vil Erling L. Dale (1993) sin teori om de tre kompetansenivåene, som danner grunnlag for en profesjonell lærerpraksis forankret i en refleksiv forskning, også bli aktuell. Dette teoretiske materiale, artikulert som fem kategorier for refleksjon vil danne grunnlag for å analysere den refleksjon som kan komme til uttrykk i arbeid. Deretter hvordan disse former for refleksjon kan ha en sammenheng med medarbeidernes læring. På bakgrunn av dette ønsker jeg i denne studien å belyse følgende problemstilling:

*På hvilke måter kan refleksjon ha en rolle i arbeidshverdagen til ansatte på Krigsskolen, og har disse former for refleksjon noen sammenheng med individenes læring?*

For at Krigsskolen skal kunne levere et opplæringstilbud som er av høy faglig kvalitet, og faglig oppdatert, er det viktig at skolens ansatte besitter faglig kompetanse, og at skolen hele tiden har fokus på utvikling mot det bedre. I tillegg til formelt utdannede medarbeidere er Krigsskolen også opptatt av å vedlikeholde den kompetansen som ansatte har, samtidig som man ønsker at ansatte hele tiden søker å utvikle seg (Krigsskolen, 2008). I denne sammenheng har jeg valgt å fokusere på de ansatte i organisasjonen, hvor jeg ønsker å studere hvordan man ved og ha en undersøkende holdning til egen yrkespraksis kan utvide egen kompetanse.

## METODE

Oppgavens empiriske materiale er samlet inn gjennom kvalitative intervju med fem ansatte fra offisersutdanningen ved Krigsskolen for Hæren. Formålet med disse intervjuene var å innhente informasjon om informantenes meningsramme og opplevelse. Dette av de handlinger som var relatert til refleksjonen i deres arbeidshverdag, og refleksjonens rolle i forbindelse med deres læring. Dette materiale er videre blitt analysert gjennom en analytisk modell, artikulert som fem kategorier for refleksjon. De artikulerte kategoriene er:

- Kategori 1: Refleksjon knyttet til planlegging.
- Kategori 2: Refleksjon knyttet til praksis i opplæringssammenheng.
- Kategori 3: Refleksjon knyttet til vurdering og evaluering.
- Kategori 4: Refleksjon knyttet til egen tankevirksomhet.
- Kategori 5: Refleksjon knyttet til utvikling av egen praksis.

Analysen tar først for seg disse kategoriene i forbindelse med refleksjon og arbeidsutførelse, deretter vil sentrale elementer bli gjenstand for analysen av refleksjon og læring.

## HOVEDFUNN

Undersøkelsen har noen hovedfunn som indikerer at refleksjon på ulike måter har en rolle i arbeidshverdagen til mine informanter. Hovedfunnene belyser også hvordan refleksjonen som kommer til uttrykk i arbeid kan forstås å ha en sammenheng med individenes egen læring.

Refleksjonen kan tolkes som å komme til uttrykk ved at man ”sparrer” med kolleger, og bearbeider egne og andres erfaringer. Deretter reflekterer man over dette i tilknytning til sin egen forståelse, i arbeidet med å utvikle opplærings- og undervisningsprogram. Tid og rom til dette er viktig (Dale, 1993), og er noe informantene hevder å ha til en viss grad. Refleksjonen blir dermed sentral i arbeidet med å utvikle opplæringen. Når det kommer til selve opplærings- og undervisningssammenhengen kan det tyde på at refleksjonen får en sentral rolle også her. Lærere og instruktører åpner for kommunikasjon, og man åpner dermed for usikkerheten ved at man kan få spørsmål og kritiske kommentarer tilbake. Man må som lærere eller instruktører reflektere for å kunne svare eller finne egnet løsning (Schön, 2001). Når opplæringsansvarlige på Krigsskolen vurderer og evaluerer opplæringen er det også grunn til å tro at refleksjonen får en sentral rolle. Med referanse til Schön (2001), reflekterer man for å forstå situasjonen. Mine informanter gir uttrykk for å bruke mye tid på å vurdere og evaluere gjennomføringer, ved å sette seg ned, og reflektere over hva som skjedde, hvordan og hvorfor. Man reflekterer for å knytte erfaringene til kunnskapen som individet besitter. Enkelte informanter utdyper at det til tider kan være vanskelig å finne tid og personer å dele de reflekterte tankene med, men at arbeidsteam og tverrfaglige teammøter til en viss grad stimulerer til dette.

Datamaterialet belyser også hvordan særlig en av informantene har et bevisst forhold til å reflektere over tidligere tankevirksomhet. Man reflekterer over det man selv har reflektert tidligere – de kognitive erfaringene. På den måten kan man oppdage hvilke begrensninger og kanskje utviklingsmuligheter som eksisterer ved egen tenkning. Dette er en krevende form for refleksjon, i følge Schön (2001).

Det kan tyde på at mine informanter på bakgrunn av egne erfaringer og yrkespraksis – studerer teori, utvikler teori, tenker i begreper, og utforsker elementer som dukker opp i egen refleksjonsprosess. Man driver det Dale (1993) kaller for refleksiv forskning. Refleksjon kommer her til uttrykk ved at man reflekterer over egne og andres erfaringer og tilfører ny kunnskap. Utfordringene er knyttet til tid og rom. Det er ikke alltid man har tid til å tenke over ”seg selv”, og utforske videre, men likevel noe som blir ansett som viktig for å ”finslipe” egen praksis. Refleksjonen blir på den måten en del av arbeidet med å utvikle yrkespraksisen. Mulighetene for å dele og diskutere de litt større temaer, som ikke nødvendigvis handler om den konkrete opplæringen, blir i større grad aktuelt i de litt mer uformelle fora, i gangen, på trappa eller rundt lunsjbordet. Dale (1993) hevder at det er viktig og skape et miljø for en slik refleksiv forskning på arbeidsplassen. En av informantene hevder at det eksisterer et slikt miljø, men at det er opp til den enkelte og praktisere slik refleksiv forskning.

Basert på den gjennomførte forskningen er det grunn til å tro at refleksjonen på ulike måter kommer til uttrykk i arbeidshverdagen. Refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3 virker å komme til uttrykk først og fremst i forbindelse med utvikling, gjennomføring og vurdering av opplæring. En indre bearbeidelse av praktiske og kognitive erfaringer danner grunnlag for å utvikle opplæringsprogrammer som er av faglig kvalitet og relevans. Læringen blir også sentral, man endrer perspektiver, holdninger og meninger, og man utvikler sin viten mens man arbeider. Refleksjon og læring tilknyttet dette arbeidet forstås å bli en sentral del av mine informanters arbeidshverdag, og tolkes som en naturlig del av yrkespraksisen.

Refleksjon knyttet til kategori 4 og 5 virker også å ha en rolle i arbeidshverdagen, men ikke i like stor grad knyttet til planlegging, gjennomførelse og vurdering av opplæringsaktiviteter. Heller relatert til individenes egen søken etter kunnskap. Basert på at man ønsker å utvikle sin kompetanse, utvikle sin yrkespraksis, og kunne tilføre ny kunnskap i yrkespraksisen blir den refleksive forskningen sentral. Læringen tilknyttet den refleksjonen som kommer til uttrykk i denne delen av arbeidet er også en realitet, men forstås ikke som en like naturlig del av yrkespraksisen.





# Forord

Det er med et smil om munnen jeg ser tilbake på fem flotte år på Universitet i Oslo. Nå står arbeidslivet for tur – en ny epoke i livet starter. Det siste halvåret har vært et lærerikt halvår, hvor jeg har fått utfordret meg selv på mange måter. Endelig er den ferdig og det er med skrekkblandet fryd jeg leverer fra meg masteroppgaven. I den forbindelse er det noen som fortjener en takk:

Først og fremst vil jeg takke min veileder Terje Grønning. Du har gitt meg mange gode, konstruktive og ærlige tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp. Din faglige hjelp har vært enestående, og din tilgjengelighet upåklagelig. Takk for samarbeidet!

En stor takk går også til Krigsskolen. Dere åpnet dørene for en nysgjerrig student, og deres engasjement og interesse for pedagogikk som fagfelt har vært en faktor av motiverende betydning for meg. Takk til alle som har satt av tid til intervju, uformelle samtaler og diskusjoner, dere er undersøkelsens kjerne – uten dere hadde ikke denne oppgaven vært en realitet. Jeg vil også rette en spesiell takk til Berit Kristin Haugdal som har vært min kontaktperson på Krigsskolen. Du har vært en motivator for meg, og alltid trodd på meg. Din hjelp og tilbakemelding har vært enestående. Tusen takk til dere alle!

Kjære medstudenter, takk for et hyggelig miljø og alle de flotte stunder vi har hatt sammen. Faglige diskusjoner og sosiale sammenkomster har gjort tiden min på Blindern til en flott tid. Dere er unike og jeg ønsker dere alle lykke til i fremtiden!

Familie og venner, takk for tålmodigheten og forståelsen. Deres oppmuntrende ord har hele veien vært av stor betydning, tusen takk!

Sist men ikke minst ønsker jeg å takke min samboer Mette. Etter mange timer på lesesalen har det vært en fryd å komme hjem til deg. Du er perfekt!

Til deg som leser; takk for interessen og god lesning!

Universitet i Oslo,

25. mai 2014

Stian Sem



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Fokusområde .....	1
1.2	Avklaringer.....	2
1.3	Oppgavens struktur.....	4
2	Krigsskolen.....	5
2.1	En høgskole .....	5
2.2	Et læringsmiljø på Krigsskolen .....	7
3	Teori .....	8
3.1	Refleksjon.....	8
3.1.1	Refleksjon og læring .....	11
3.2	Den reflekterte praktiker.....	12
3.2.1	Knowing-in-action .....	13
3.2.2	Reflection-in-action.....	14
3.2.3	Reflection-on-reflection-in-action.....	15
3.3	Den refleksive intelligens .....	16
3.3.1	Tre kompetansenivåer .....	17
3.4	Fem kategorier for analyse av refleksjon .....	20
3.4.1	Refleksjon knyttet til planlegging .....	20
3.4.2	Refleksjon knyttet til praksis i opplæringssammenheng.....	21
3.4.3	Refleksjon knyttet til vurdering.....	21
3.4.4	Refleksjon knyttet til egen tankevirksomhet .....	22
3.4.5	Refleksjon knyttet til utvikling av egen praksis .....	22
3.5	Refleksjonens rolle i læringsprosessen.....	24
4	Metode.....	25
4.1	Metodisk tilnærming.....	25
4.1.1	Kvalitativ metode .....	26
4.2	Det kvalitative forskningsintervju .....	27
4.2.1	Utvalg .....	28
4.2.2	Utvikling av intervjuguide .....	29
4.2.3	Gjennomføring av intervju .....	30
4.3	Analysetilnærming.....	32

4.3.1	Abduktiv tilnærming .....	32
4.3.2	Presentasjon og videre behandling av informanter .....	33
4.4	Refleksjon rundt metode.....	34
4.5	Studiens kvalitet .....	36
4.5.1	Validitet.....	36
4.5.2	Reliabilitet .....	37
4.5.3	Generaliserbarhet .....	38
5	Refleksjon og arbeid.....	39
5.1	Refleksjon knyttet til planlegging (Kategori 1).....	39
5.1.1	Tiden til å reflektere .....	40
5.1.2	Handlingstvang.....	41
5.1.3	Kommunikasjon mellom kolleger.....	42
5.1.4	Refleksjon som ekspertise .....	43
5.2	Refleksjon knyttet til opplæring (Kategori 2).....	44
5.2.1	Handlingstidsrom .....	45
5.2.2	Muligheten for å reflektere.....	46
5.2.3	Kommunikasjon mellom lærer og elev .....	47
5.2.4	Reflekterende ekspertise .....	48
5.3	Refleksjon knyttet til vurdering (Kategori 3) .....	49
5.3.1	Reflektere for å forstå.....	49
5.3.2	Reflektere i lys av endring .....	50
5.4	Refleksjon over tankevirksomhet (Kategori 4) .....	51
5.5	Refleksjon & utvikling av praksis (Kategori 5).....	54
5.5.1	Etterutdanning .....	54
5.5.2	Fremmføre argumenter kollegialt.....	55
5.5.3	Forske på egen handling.....	57
5.6	Oppsummering .....	57
6	Refleksjon og læring .....	60
6.1	Læring i lys av refleksjon .....	60
6.2	Oppsummering .....	66
7	Refleksjon i arbeidshverdagen .....	69
7.1	Tid og tempo.....	70
7.2	Frihet til å reflektere .....	72

7.3	Refleksjonens betydning for læring.....	74
8	Avslutning .....	77
8.1	Hovedfunn .....	77
8.2	Avsluttende refleksjoner.....	80
	Litteraturliste .....	81
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	85
	Vedlegg 2: Informasjons-mail, spørsmål om deltakelse i forskningsprosjekt .....	87
	Vedlegg 3: Informasjons-mail til aktuelle informanter.....	89
	Vedlegg 4: Samtykkeerklæring.....	90
	Vedlegg 5: Intervjuguide.....	91
	 <i>Tabell 1: Oversikt over teoretiske begreper, artikulert som 5 kategorier .....</i>	 23
	<i>Modell 1: 5 ulike former for refleksjon i forbindelse med arbeidsutførelse .....</i>	58
	<i>Tabell 2: Informanter og læringsarenaer.....</i>	66



# 1 Innledning

Etter et vellykket praksisopphold på Krigsskolen våren 2013 fikk jeg tilbud om å skrive masteroppgave for organisasjonen. Dette var noe jeg så som en unik mulighet til å knytte min arbeidslivsrettede pedagogikkutdanning til arbeidslivets virkelighet. Et felt som har fått større oppmerksomhet i arbeidslivet de siste årene er kompetanseutvikling, – da menneskelige ressurser anses som betydningsfullt og alle organisasjoner er avhengig av kompetente ansatte (Nordhaug, 2004). I forbindelse med et stigende fokus på kompetanseutvikling har fokuset på intern opplæring også steget de siste årene, man utvikler organisasjonens kompetanse ved å ta utgangspunkt i de interne ressursene (Lai, 2004). For at Krigsskolen skal kunne levere en utdanning som er relevant og av høy faglig kvalitet vil det være viktig at skolen, i tillegg til å ha formelt utdannede medarbeidere, legger til rette for at ansatte får mulighet til å reflektere over sin egen praksis (Dale, 1993). Deretter å undersøke nye handlemåter som et ledd mot profesjonalitet og høy standard i yrkespraksisen (Dale, 1993; Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Krigsskolen anser ansattes formelle kompetanse som sentralt for å opprettholde og utvikle et kvalitetsorientert opplæringstilbud. Organisasjonen er opptatt av å vedlikeholde medarbeidernes kompetanse og skape et miljø hvor man søker å utvikle seg (Krigsskolen, 2008). Nysgjerrigheten min rettet seg mot hvordan ansatte, ved å ta utgangspunkt i egen arbeidshverdag, kunne utvikle sin kompetanse. Jeg fikk tilbakemeldinger fra Krigsskolen om at dette var et interessant tema for dem. Samtidig fikk jeg, gjennom å oppdatere meg på litteratur og tidligere forskning, også en forståelse for at medarbeideres egen yrkespraksis, var et aktuelt forskningsområde i forbindelse med kompetanseutvikling.

## 1.1 Fokusområde

Det kan være ulike elementer i ansattes arbeidshverdag som kan danne grunnlag for læring, blant annet interne kurs, foredrag, interaksjon med kolleger, osv. Med utgangspunkt i mennesket og et fokus på refleksjonens rolle ønsker jeg å se nærmere på hvilke måter refleksjonen kan ha en rolle i arbeidshverdagen, og hvordan denne refleksjonen kan ha noe sammenheng med individenes læring. Jeg har i den sammenheng utformet en problemstilling:

*På hvilke måter kan refleksjon ha en rolle i arbeidshverdagen til ansatte på Krigsskolen, og har disse former for refleksjon noen sammenheng med individenes læring?*

Formålet med denne problemstillingen er gjennom et pedagogisk perspektiv å belyse på hvilke måte refleksjon i arbeidshverdagen til ansatte i en bedrift kan ha en sammenheng med egen læring. Det vil si mulighetene for en refleksjonsprosess som eventuelt kan relateres til arbeidsutførelse. For å kunne belyse dette har jeg underveis hatt noen *forskningsspørsmål*. Forskningsspørsmål kan blant annet undersøkes ved hjelp av flere intervju spørsmål, og videre danne grunnlag for å belyse problemstillingen (Kvale, 1997). Mine forskningsspørsmål er:

1. Hvordan kan refleksjon komme til uttrykk i arbeid?
2. Hvordan kan denne refleksjonen være relevant for egen læring?
3. Hvilke utfordringer har man i møtet med denne prosessen?

Oppgavens problemstilling tar for seg refleksjon i forbindelse med arbeidsutførelse, - et tema som er relatert til Schön (1983; 1987; 2001) og hans arbeid i forbindelse med *den reflekterte praktiker*. I tilknytning til hvordan refleksjonen kan ha en sammenheng med læring, vil Dewey (1996, ref. i Dale, 2006) være sentral. Samtidig er det også andre teoretikere som mener at refleksjon og læring er tett knyttet sammen (Strømfors & Edland-Gryt, 2013; Postholm, 2010; Atkins & Murphy, 1993). Dale (1993) på sin side vil kunne bidra til å belyse hvordan arbeidet til ansatte kan knyttes til refleksjon og hvor viktig dette blir for en utviklingsorientert og profesjonell praksis. Dale, Dewey og Schön anses som sentrale i en studie knyttet til refleksjon i arbeid og læring. På hvilket grunnlag vil bli nærmere beskrevet i oppgavens kapittel 3. Utfordringene som er relatert til denne prosessen vil kunne belyse hvordan arbeidsoppgaver og ulike variabler som tid og rom kan påvirke den læring som skjer, relatert til refleksjonen. Problemstillingen anses som relevant for Krigsskolen i lys av deres arbeid mot å opprettholde, og utvikle et miljø i organisasjonen med faglig kompetente og utviklingsorienterte medarbeidere.

## 1.2 Avklaringer

I denne undersøkelsen benytter jeg Krigsskolen som et empirisk utgangspunkt, og belyser tematikken med teoretisk materiale bestående hovedsakelig av Dale (1993), Dewey (1996, ref. i Dale, 2006) og Schön (2001). Jeg ønsker å studere individene i organisasjonen, og dette fordi kompetente ansatte forstås som sentralt for at en organisasjon skal kunne utføre sitt virke (Strømfors & Edland-Gryt, 2013; Dale, 1993; Nordhaug, 2004). Fokus på situasjoner hvor flere individer er sammen i form av samarbeid og interaksjon vil bli trukket inn der det sees



naturlig. Jeg ønsker ikke å gå nærmere inn på diskusjonen om hvorledes læring i en organisasjon kan sees som en sosial aktivitet, eller en aktivitet hovedsakelig knyttet til individene (Nordhaug, 2004; Dale, 1993; Dewey, 1996 ref. i Dale, 2006). I forbindelse med medarbeidernes muligheter for å utvikle kunnskap og kompetanse, og hvordan arbeidshverdagen kan bli en aktuell arena for læring, vil mitt fokus hovedsakelig omhandle en intern og noe uformell form for utvikling av kompetanse. Det eksisterer også en debatt om hvordan medarbeideres kunnskap og kompetanse best kan deles (Dewey, 1997), og hvor viktig dette er for den enkeltes læring (Postholm, 2010). Dette er imidlertid en tematikk jeg ikke ønsker å gå dypere inn i, med tanke på oppgavens omfang. Læring kan skje både individuelt og kollektivt (Aamotsbakken, 2010). Basert på min undersøkelse som har et individperspektiv, kan jeg derfor uttale meg om refleksjonens rolle i arbeidshverdagen til mine informanter, og hvordan denne kan forstås og ha en sammenheng med deres læring. Det jeg ikke har grunnlag for å uttale meg om, og som jeg på grunn av oppgavens omfang ikke har hatt tid til å gå nærmere inn på, omhandler det sosiale aspekt.

Begrepet *refleksjon* er knyttet til en pedagogisk kontekst hvor vi kan tenke tilbake, tenke over hvordan og hvorfor vi tenkte som vi gjorde, tenke fremover, og videre kanskje oppdage nye muligheter og løsninger (Søndenå, 2004). *Læring* kan forstås som resultater av erfaring som kan bidra til forandring ved selvet (Illeris, 2000). Dette er sentrale begreper som nærmere vil bli presentert i kapittel 3. Et annet sentralt begrep i denne oppgaven er *kompetanse*. Lai (2004: 48) definerer kompetanse som ” [...] de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål.” Denne definisjonen kan forstås som sentral for kompetanse på individnivå (Lai, 2004). Nordhaug (2004) sin definisjon av kompetansebegrepet utelukker derimot *holdninger*. Han mener at dette ikke vil være relevant å knytte til kompetansebegrepet, men erkjenner at det eksisterer gode argumenter for at *holdninger* kan inkluderes dersom det er snakk om omsorgs- og serviceyrker (Nordhaug, 2004: 28). Jeg mener at holdninger vil kunne anses som viktig i forbindelse med Krigsskolens oppdrag, som er å utdanne offiserer. Likevel er denne oppgaven sentrert mot lærere og instruktører på Krigsskolen. Kompetansebegrepet blir dermed forstått i lys av Dale (1989), relatert til lærere, og innbefatter lærerprofesjonalitet på individnivå, kollegialt nivå og organisasjonsnivå. Dette er tre nivåer Dale (1989) vektlegger som lærerens didaktiske kompetanse og vil bli nærmere presentert i kapittel 3. Elementer som inngår i disse tre kompetansenivåene vil videre bli benyttet, sammen med annen relevant teori relatert til Schön (2001), som analytisk verktøy i oppgavens analyse.

Målet med denne oppgaven har vært at den skal kunne bidra til utvikling av pedagogikk som fagområde. En sentral faktor relatert til dette målet innebærer at man studerer pedagogiske problemstillinger. Et annet mål har vært at oppgaven også skal være verdifull for andre. Først og fremst vil denne oppgaven kunne anses som verdifull for Krigsskolen i deres arbeid med å vedlikeholde medarbeideres kompetanse, samtidig som man er opptatt av at medarbeiderne skal inngå i et miljø der man hele tiden søker å utvikle seg (Krigsskolen, 2008). Studien ønsker også å belyse hvordan kompetanseutvikling kan bedrives ved å ta utgangspunkt i egen praksis. Dette kan anses som en studie av hvordan ulike fenomener kan henge sammen, hvor det videre vil være opp til leseren selv å bedømme hvorvidt dette er generaliserbart til lignende kontekster. Utover dette har jeg også hatt et mål om å lære mest mulig om hvordan man i tillegg til å utføre yrkespraksis, også kan lære av denne praksisen.

## **1.3 Oppgavens struktur**

I det påfølgende vil det i kapittel 2 bli en presentasjon av den organisasjonen jeg har utført min forskning i – Krigsskolen. I kapittel 3 vil jeg presentere det teoretiske materialet som er knyttet til refleksjon og læring, herunder Dewey (1996, ref. i Dale, 2006) og hvordan refleksjonen blir sentral i en læringskontekst. Videre vil Schöns (2001) teori om den reflekterte praktiker bli sentral, samt Dales (1999) teori om de tre kompetansenivåene som kan danne grunnlag for profesjonell lærerpraksis. Deretter ønsker jeg avslutningsvis i kapittel 3, og presentere en operasjonalisering av det teoretiske materialet som senere vil bli aktuell i forbindelse med oppgavens analyse. I forbindelse med kapittel 4 vil jeg presentere de metodene som er benyttet i denne studien, egne metodiske refleksjoner, og en presentasjon rundt studiens kvalitet. Kapittel 5, 6 og 7 vil være mine hovedkapitler. I kapittel 5 vil jeg ta utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet, og analysere datamaterialet relatert til hvordan refleksjonen kan ha en rolle i informantenes arbeidsutførelse. Dette relatert til tidligere operasjonalisering inspirert av Schön (2001) og Dale (1993). I kapittel 6 vil jeg analysere hvordan det daglige arbeidet og refleksjonen kan forstås og ha en sammenheng med informantenes læring, en analyse relatert til det andre forskningsspørsmålet. Sentrale trekk fra disse to kapitlene vil deretter bli trukket frem i kapittel 7, hvor jeg tar utgangspunkt i det tredje forskningsspørsmålet. Avslutningsvis i kapittel 8 ønsker jeg å komme tilbake til problemstillingen og oppsummere oppgavens hovedfunn, før jeg sammen noen avsluttende refleksjoner, presenterer noen områder som kan være aktuelle for videre forskning.

## 2 Krigsskolen

Krigsskolen for Hæren ligger i dag på Linderud litt utenfor Oslo sentrum. Skolen er den eldste institusjonen for høyere utdanning i Norge og har eksistert siden 1750 da den ble etablert under navnet *Den frie matematiske skole i Christiania*. Senere har navn og studietilbud blitt endret flere ganger. Skolen fikk sitt nåværende navn i 1820, *Den Konglige Norske Krigsskole* (Torolf, 2009). Studentene på skolen omtales som kadetter og skolens oppdrag er å utdanne kadetter til fungerende offiserer:

*Etter fullført krigsskole skal offiserene ha kunnskaper, holdninger og ferdigheter som skal gjøre dem i stand til å løse oppdrag som offiserer på tropps- og kompaninivå. Skoletiden skal gi grunnlag for videre læring og utvikling mot fremtidlige stillinger i forsvaret (Krigsskolen, 2008: 4).*

I 2005 fikk Krigsskolen muligheten til å tildele bachelorgrad da de ble underlagt Lov om universiteter og høyskoler (2005). I dag tilbyr Krigsskolen 3 forskjellige bachelorgrader. Disse består av bachelor i militære fag (KS – Operativ), i ingeniørfag (KS – Ingeniør) og i logistikk og ressursstyring (KS – Logistikk). Bachelorgradene er tilpasset forsvarets behov og er en profesjonsutdanning som skal utdanne offiserer til å kunne utføre oppdrag på en trygg og fortrolig måte (Krigsskolen, 2013). Etter fullført bachelor tilrår kadettene i stillinger innenfor Hæren for blant annet gjennomføring av pliktår i forlengelsen av utdannelsen. Utdannelsen danner grunnlag for videre utvikling gjennom Forsvaret, samt gi kunnskaper i, og kompetanse på fagområder som også er en del av den sivile utdanningen. Samtidig som det er viktig at utdanningens faglige innhold er relevant og oppdatert, vektlegges det også at kadettene skal læres til å lære (Krigsskolen, 2008). Kadettene må forberedes til en uforutsigbar og nyansert virkelighet. God kvalitet i utdanningen skal bidra til å utvikle kunnskapen, ferdighetene og holdningene som skal bidra til kompetanse i forbindelse med fremtidlige arbeidsoppgaver, samt videre læring og utvikling.

### 2.1 En høyskole

Forsvaret forvalter store ressurser og vil stadig stå ovenfor komplekse utfordringer knyttet til fred-, krise- og krigssituasjoner i både innland og utland (Forsvaret, 2006). Forsvaret forvalter voldsmakten på vegne av samfunnet, og det blir blant annet derfor viktig og utdanne personell

som kan fungere profesjonelt i de uforutsette og nyanserte situasjoner som venter. Utdanningen skolen tilbyr innebærer leksjoner fra både militære instruktører og sivile lærere, ansatte med militær og sivil utdanningsbakgrunn. Skolen kan forstås som en samfunnsinstitusjon som gjennom opplæring skal utvikle kadetter til å bli offiserer med de krav og forventninger som stilles både fra profesjonen selv og samfunnet som den er en del av. Utdanningsprogrammet har gjennom en problembasert og løsningsorientert tilnærming, et fokus på å knytte sammen teori og praksis, hvor kadettene kan relatere egne og andres erfaringer til læringens innhold. Kunnskapen som utdanningen baserer seg på krever konstant oppdatering for at Krigsskolen, som en av Forsvarets utdanningsinstitusjoner, skal kunne formidle kunnskap som er tilpasset eksisterende behov og kunne være en pådriver for utviklingen av Hæren (Krigsskolen, 2008). Samtidig som det er viktig for skolens lærings- og utviklingsløp å utvikle planer og grunnleggende hovedprinsipper, vil også de ansattes faglige kunnskaper og kompetanse være av stor betydning. Dette for å kunne tilby, utvikle og gjennomføre en utdanning som anses som relevant og av høy faglig kvalitet.

I forbindelse med Lov om universiteter og høyskoler (2005), stilles det blant annet krav til skolens ansatte. Dette er krav om formell kompetanse, og et minimumskrav til akademisk utdanning. Disse kravene skal til en viss grad kunne sikre det akademiske utgangspunktet som blir viktig i forbindelse med den utdannelsen en høyskole skal kunne tilby. Krigsskolen tar kravet om akademisk kompetanse blant ansatte på alvor. Blant de sivile ansatte er kompetansekravene i stor grad innfridd, mens blant de militære ansatte er situasjonen mer komplisert. På den ene siden er det svært viktig at militære fag utvikles på akademisk nivå. Samtidig er offisersutdanningen i stor grad erfaringsbasert, og tilgang på oppdatert kompetanse basert på ferske erfaringer fra praksisfeltet er svært avgjørende for kvaliteten på offisersutdanningen. Krigsskolen anser det derfor som hensiktsmessig å ha en blanding av militære kompetente medarbeidere og akademisk skolerte medarbeidere. Krigsskolens fagportefølje består av både militære og sivile fag, og derfor oppnås det en god blanding av ulike typer kompetanse blant undervisningspersonalet. Offisersutviklingen, som er skolens hovedfokus, baserer seg i stor grad på den enkelte kadetts utvikling og evne til å forstå og reflektere over sin egen progresjon. Krigsskolen er likevel opptatt av at militært ansatte skal ha muligheter for utvikle kompetanse, også akademisk. Dette anses som avgjørende for å kunne utvikle fag som for eksempel militær lederutvikling, strategi og ledelse av operasjoner. Krigsskolen har en aktiv kompetansestrategi som sikrer jevn tilgang til studieplasser og muligheter for ansatte som ønsker å utvide sin formelle kompetanse. I tillegg ønsker skolen

også å fremstå som en lærende organisasjon der man søker å ha et fokus på å vedlikeholde og utvikle den kompetansen som medarbeiderne allerede besitter (Krigsskolen, 2008).

## 2.2 Et læringsmiljø på Krigsskolen

I tillegg til formell utdanning og er det også et fokus på andre måter å vedlikeholde og utvikle den kunnskapen og kompetansen som ansatte besitter. Skolen ønsker å stimulere til en åpenhet og et miljø blant ansatte hvor man kan stille spørsmål, dele erfaringer og diskutere kunnskapen og metodene som skolen bygger sin opplæring på. Dette er også noe Dale (1993) mener er et av poengene ved å utvikle et kollegialt fellesskap, – at skolen legger til rette for at kollegiet kan dele tanker og perspektiver, og at lærere og instruktører seg imellom lærer av egne og andres erfaringer. Gjennom å legge til rette for at medlemmene kan reflektere over egen praksis og dele erfaringer, danner man grunnlag for det Dale (1993: 43) kaller for profesjonelle lærere, og at profesjonelle lærere er en del av den profesjonelle skole.

På denne måten kan man opprettholde et faglig nivå blant ansatte, samtidig som man arbeider for en utvikling av kunnskapen som utdanningen bygger på. Ansattes læring blir sentralt for organisasjonens utvikling (Brandi, Hildebrandt & Nordhaug, 2004). Gjennom dokumentet ”Konsept for læring og utvikling ved Krigsskolen” understrekes det i forbindelse med *læring*, at fagkunnskaper og ferdigheter også kan utvikles gjennom læren om å lære (Krigsskolen, 2008). Læren om å lære innbefatter blant annet tidligere erfaringer, og at disse erfaringene gjennom en refleksjonsprosess kan danne grunnlag for hvordan ulike og ukjente oppdrag senere kan håndteres (Krigsskolen, 2008). Dette er et godt eksempel, mener jeg, på det Dale (1993) snakker om i forbindelse med refleksjon over egen praksis, og at deling av erfaringer burde være en sentral del av den profesjonelle lærerens praksis.

I forbindelse med et fokus på å utvikle og styrke den kompetanse som organisasjonens ansatte besitter kan et fokus på faglig formell utdanning og kursing anses som sentralt. I tillegg vil en nærmere studie av *refleksjonens* rolle i arbeidshverdagen og mulighetene den danner for læring, kunne bidra til og bevisstgjøre hvilke muligheter man har, ved å ta utgangspunkt i det som allerede finnes. En nærmere undersøkelse av refleksjonen vil dermed kunne sees som en studie hvor man belyser hvilke utviklingsmangfold medarbeidernes egne erfaringer og kunnskap har, og på hvilke måte dette kan være en faktor av betydning i lys av det læringsmiljøet Krigsskolen ønsker å stimulere til.

## 3 Teori

Denne studien har refleksjonsbegrepet som et sentralt begrep, og jeg ønsker i dette kapitlet og gi en omstendelig presentasjon av det teoretiske materiale oppgaven er inspirert av. Videre ønsker derfor å presentere den forståelsen av refleksjonsbegrepet som er lagt til grunn. Dette gjennom først en kort redegjørelse av refleksjonen som en sentral aktivitet i forbindelse med utvikling og læring, med referanse til bl.a. Dewey. Deretter ønsker jeg å presentere Schön's (2001) forståelse av hvordan den reflekterte praktiker tenker når han eller hun arbeider, og hvordan refleksjonen kan påvirke yrkesutøverens videre arbeid. Videre vil jeg gjøre rede for begrepet *den refleksive intelligens*, og Dale's (1989; 1993; 1999) teori om de tre kompetansenivåer, som kan belyse hvilken rolle refleksjonen kan ha i arbeidets ulike stadier. De tre teoretikerne som trekkes frem i mitt teorikapittel anses som grunnleggende kilder i debatten om refleksjonens betydning i en arbeids- og utviklingsprosess.

Jeg mener at en grundig presentasjon av oppgavens teoretiske materiale vil gi leseren en mulighet for å forstå hvilke teorier jeg har tatt utgangspunkt i, og hva disse innebærer. Avslutningsvis i dette kapitlet vil oppsummere og belyse hvordan disse teoriene anvendes i forbindelse med mine artikulerte kategorier. Dette er fem artikulerte kategorier som videre vil bli sentrale i oppgavens analyse og diskusjonsdel. Det teoretiske materialet vil dermed kunne forstås og danne grunnlag for å kunne studere den refleksjonen som kan komme til uttrykk i arbeid, og hvordan denne evt. kan ha en sammenheng med individenes læring.

### 3.1 Refleksjon

Refleksjonsbegrepets opprinnelige etymologiske utgangspunkt finner vi igjen i det latinske ordet "reflectio"; "re" står for *tilbake* mens "flectio" står for *bøying* eller *vending* (Søndenå, 2004). Det finnes ulike vitenskapelige forståelser av begrepet, som for eksempel måten refleksjonsbegrepet brukes innen fysikken. Den betydningen som begrepet opprinnelig har, kan tilsynelatende skille seg noe fra den overførte betydningen vi snakker om med tanke på refleksjonsbegrepet i en utdanningssammenheng. I en utdanningssammenheng kan vi snakke om refleksjon som noe mer enn å tenke tilbake på noe. Vi kan snakke om refleksjon som en prosess hvor vi tenker tilbake, tenker over hvordan og hvorfor vi tenkte som vi gjorde, så tenke videre fremover, for så og kanskje oppdage nye muligheter og løsninger (Søndenå, 2004). Vi kan på bakgrunn av refleksjon oppdage noe som kan føre til en forandring ved oss

selv på en eller annen måte (Søndenå, 2004). Det kan virke som det ikke er så mange som definerer refleksjonsbegrepet i lys av læring, men Atkins og Murphy (1993) i artikkelen "Reflection: a review of the literature" henviser til to definisjoner av refleksjon som også trekker inn læring. Den ene definisjonen tar for seg refleksjonen som en prosess hvor individet på bakgrunn av erfaring, undersøker og studerer en sak som opptar ens interesse på et individuelt plan. Refleksjonsprosessen utvikler og oppklarer individets oppfattelse av seg selv og resulterer i en endring ved de perspektiver som refleksjonen berører (Atkins & Murphy, 1993). Den andre definisjonen som det refereres til, tar opp refleksjon tilknyttet læring i form av en fellesbetegnelse som innbefatter de intellektuelle og følelsesrelaterte egenskaper som får individet til å utforske sine erfaringer, og som videre leder til nye forståelser og perspektiver (Atkins & Murphy, 1993). Felles for begge disse definisjonene er at de begge henviser til refleksjon som en indre utforskende prosess som skjer i individet, og som kan føre til en endring i perspektiver og forståelser (Atkins & Murphy, 1993).

Dersom refleksjonen kan bidra til en endring i perspektiver og forståelser kan den også forstås å ha en indirekte påvirkning på senere handling. Den amerikanske filosofen, pedagogen og psykologen John Dewey mente blant annet at tenkningen kunne være et redskap for handling (Dale, 2006). Begrepet refleksjon handler blant annet om å snu tingene over i tankene, en tankeprosess som kan være plagsom i den forstand at den kan plage vår oppmerksomhet, by på mental uro, og overraske oss (Dewey, 1966, ref. i Dale, 2006). Refleksjonen kan tolkes å være en prosess som vil kunne skape forvirring, men vil videre kunne hjelpe med å skape en mening ved handlingene våre (Dale, 1993). Vi kan gjennom refleksjon se på tidligere tanker og handlingsprosesser for så å skape en struktur vi vil kunne ta med oss videre. Refleksjon kan forstås som en bevisst aktivitet vi gjennomfører, men også som en mer eller mindre ubevisst aktivitet. Refleksjonen kan i mange tilfeller starte som en bevisst aktivitet, men har til hensikt å bli mer og mer ubevisst ettersom individet utvikler evnen (Schön, 1987). Å reflektere er noe som ofte forbindes med noe vi gjør etter vi har utført en handling, senere skal vi også se at dette er høyst aktuelt, men at vi samtidig også kan reflektere under utførelsen av en handling. Refleksjonsprosessen kan derfor skape en forandring ved den handlingen vi er i ferd med å utføre, samtidig som refleksjon i etterkant av handlingen kan bevisstgjøre oss rundt praksisen og muligens bidra til utvikling.

John Dewey (1859 – 1952), - var en amerikansk pedagog, filosof og psykolog, og kjent blant annet for uttrykket "Learning by doing". Dewey fokuserte blant annet på mulighetene

oppdragelsen kunne ha for å danne et tenkende individ, fremfor kun å *overlevere* kunnskap fra læreren til eleven (Dewey, 1966, ref. i Dale, 2006). Dewey kritiserte i sin tid den tradisjonelle oppfatningen av utdanningen som han mente, i stor grad, handlet om lærerens presentasjon av lærerstoff ved hjelp av forhåndsbestemte metoder (Dewey, 1966, ref. i Dale, 2006). Den tradisjonelle oppfatningen av utdanningen la vekt på at lærerens forståelse for stoffet skulle presenteres for elevene, og elevene skulle få den samme forståelsen for stoffet (Dewey, 1966, ref. i Dale, 2006). Dette mente Dewey var en gal forståelse av utdanning, og at det var i større grad viktigere å utvikle elevenes egne evner slik at eleven hadde de beste muligheter for videre utvikling (Dewey, 1966, ref. i Dale, 2006). På den måten ble evnene som skulle hjelpe eleven i videre læring og utvikling vektlagt, og bearbeidelsen av erfaringer fikk en viktig rolle. Han delte bearbeidelsen av individets erfaringer inn i to faser; en passiv og en aktiv. Den aktive handlet om individets eksperimentering og interaksjon med omverdenen, mens den passive handlet om elevens evne til refleksjon (Dewey, 1966, ref. i Dale, 2006). Elevens evne til refleksjon skulle bidra til å sikre at erfaringene elevene ervervet seg, noen ganger gjennom den aktive fasen, kunne rekonstrueres og man kunne lære av det man gjorde (Dewey, 1966, ref. i Dale, 2006). På denne måten bruker man refleksjonen til å sette mening på erfaringer og tankeprosesser som videre kan bli viktig i en utviklingsprosess. Dette mente Dewey (1966, ref. i Dale, 2006), det var essensielt å gi opplæring innenfor, fordi det ville være en viktig forutsetning for at individet skulle utvikle evnen til å lære.

Evnen til refleksjon ville kunne være viktig med tanke på å koble sammen aktiviteten og aktivitetens konsekvenser. Det blir derfor viktig at individet kan løsrive sine erfaringer fra den konkrete sammenhengen for å kunne benytte erfaringene og overføre meningen til en annen sammenheng og situasjon (Dewey, 1966, ref. i Dale, 2006). Ved å reflektere over tidligere situasjoner og tankeprosesser, analysere og undersøke, kan også tenkningen føre til erfaring i seg selv (Dewey, 1966, ref. i Dale, 2006). Undervisningen burde derfor bidra til situasjoner der eleven får mulighet til å tenke. Det burde trekkes frem situasjoner som er kjente for eleven og situasjoner som fanger elevens egen interesse. Undervisningen skal bidra til at eleven kan bruke *abstraksjon* som et redskap for å se mønstre og for å kunne løsrive sine funn fra de konkrete situasjonene, for senere å knytte det meningsfulle til nye situasjoner. Måten man kan overføre meningen fra en situasjon til en annen situasjon er i følge Dewey (1966, ref. i Dale, 2006), knyttet til en *generaliseringsprosess*. Generaliseringen kan foregå på et individuelt plan hvor individet overfører meningen fra en situasjon til en annen alene, eller som en sosial prosess hvor meningen ved ulike situasjoner knyttes til andres erfaringer i tillegg til egne



(Dewey, 1966, ref. i Dale, 2006). Individet blir ansett som viktig i hele prosessen, men Dewey (1966, ref. i Dale, 2006) vektla også at erfaringer ikke må forblir taus hos det enkelte individ, men også delt i en sosial kontekst. Refleksjonsevnen kan dermed forstås som viktig å utvikle i tidlig alder. Den vil kunne ha en stor betydning for læring og utvikling, både individuelt og sosialt, og vi skal videre se hvordan.

### **3.1.1 Refleksjon og læring**

I hvilken grad refleksjonen direkte fører til læring kan diskuteres. Et viktig poeng ved Dewey (1996, ref. i Dale, 2006) er at refleksjonen danner grunnlag for læring. Schön på sin side mener at læringen skjer i stor grad gjennom reflection-in-action, fordi vi setter elementer sammen i en sammenheng og en helhet (Filstad, 2010). Dale (1993) vektlegger i større grad hvordan den reflekterte praktiker skal oppmuntres til å studere og reflektere over refleksjonen som skjer i forbindelse med handling, sin egen praksis, og at læringen skjer i større grad i forbindelse med denne refleksive forskningen (Dale, 1993). Felles for alle tre er at den metakognitive evnen blir sentral i en læringsprosess, men på ulike nivåer.

Læringsbegrepet i seg selv er et diskutert begrep og det finnes mange ulike forståelser og meninger om hva læring innebærer. To forståelser som har ganske ulike tilnærminger kan knyttes til det grunnleggende kognitive og det grunnleggende sosiale perspektivet. Innenfor det kognitive perspektivet fokuserer man hovedsakelig på og forklarer læring ut ifra individets tenkning, mens man ikke i særlig stor grad har vektlagt individets sosiale egenskaper for læringens betydning. Det sosiale perspektivet på sin side, legger vekten på de sosiale omgivelsene individet inngår i og hvilke betydning det sosiale fellesskapet har for læringen, fremfor å fokusere på individets kognitive tenkning (Bråten, 2011). Dette kan derfor anses som to ytterpunkter, svært forenklet forklart. Likevel eksisterer det i likhet med mange andre ytterpunkter nyanser, en forståelse som kan tolkes som en mellomting mellom disse to tilnærmingene. Bråten (2011) referer til en drøftning av læringsbegrepet som tar for seg både det kognitive og det sosiale. Her kan individet skape forståelse, utvikle sine perspektiver og øke sin handlingskompetanse basert på en kognitiv individuell prosess, samt en prosess basert på sosialt fellesskap. Det vil derfor bli nødvendig og forsøke å forstå forholdet mellom disse, som videre danner grunnlag for læring (Schoenfelds, 1999, ref. I Bråten, 2011). Læringen kan derfor videre tolkes som en kompleks prosess hvor resultater av erfaring kan bidra til en forandring i vår atferd, vår viten, tanke- og handlemønstre, holdninger og perspektiver (Illeris,

2000). For å knytte dette til refleksjonsaspektet vil refleksjonen som tidligere redegjort, indirekte kunne påvirke vår atferd og senere handling. Refleksjonen kan på denne måten knyttes til læring fordi den med bakgrunn i erfaringer kan endre individets forståelse og atferd, og forstås dermed å innebære elementer som blant annet Illeris (2011) legger til grunn for læring.

## 3.2 Den reflekterte praktiker

Donald Alan Schön var 22 år gammel da Dewey døde. Det kan tyde på at mye av Schön sitt arbeid rundt refleksjonsaspektets betydning for den reflekterte praktiker er inspirert av Deweys syn på refleksjonens relevans for utvikling og læring. Dette er en tolkning som gjøres blant annet på det grunnlag at Schön en rekke steder i sin beskrivelse av reflection-in-action og reflection-on-reflection-in-action henviser til Dewey i lys av refleksjonsbegrepet (Schön, 1983; 1987; 2001). Denne oppgaven er blant annet inspirert av Schön sitt fokus rundt refleksjonens betydning for den profesjonelle yrkesutøverens praksis og kompetanse. Den yrkesrelaterte kompetansen blir av Schön (1983) diskutert mellom en teoretiske og praktisk forståelse av kunnskap. Han har skrevet flere bøker knyttet til refleksjonen og den reflekterte praktiker. To bøker som anses som svært sentrale i forhold til dette temaet er ”The Reflective Practitioner” og ”Educating The Reflective Practitioner”. Den første boken kom ut i 1983, og den andre i 1987. Begge bøkene tar opp hvordan den profesjonelle praktiker tenker og handler i tilknytning til deres arbeidsutførelse. Schön (1983; 2001) påpeker at den tematikken som tas opp tilknyttet den reflekterte praktiker er et tema som personlig har interessert ham. Han ønsket å ta en nærmere titt på den profesjonelle viten, og hva denne innebærer, i motsetning til den akademiske viten som man blant annet kan finne i fagbøker og tidsskrifter. I Schöns (1983; 2001) studie av praksisepistemologien står praksisutøverens evne til å bruke refleksjonen midt i selve handlingen sentralt, og mulighetene dette skaper for å kunne løse unike problemer, overraskelser og konflikter som kan oppstå i situasjonen.

Man kan i mange sammenhenger komme opp i situasjoner hvor den teoretiske kunnskapen ikke gir nok grunnlag for å se eller utarbeide muligheter og løsninger. Dette gjelder både de dagligdagse gjøremål, men også situasjoner knyttet til arbeidsrelaterte oppgaver. Schön mente at de praktiske situasjonene som praksisutøvere i sin yrkespraksis kommer opp i, sammenliknet med den vitenskaplige kunnskapen, ikke alltid stemmer overens og ville se nærmere på hva dette innebar (Lauvås & Handal, 1990). Schön (1987) påpeker at den

vitenskaplige kunnskapen alene ikke alltid gir et godt nok kunnskapsgrunnlag for praktikerens, men at den er viktig for at kunnskapen skal utvikles i lys av de praktiske situasjonene. Den vitenskaplige kunnskapen blir derfor en viktig del av den praktiske kunnskapen og den reflekterte praktiker må lære å forene det vitenskaplige med det praktiske. Dette i seg selv kan være en svært komplisert oppgave og det blir derfor viktig for utdanningssektoren å legge til rette for at individet skal lære seg å gjøre dette (Schön, 1987). På bakgrunn av at Schön hevder den vitenskaplige kunnskapen alene ikke er nok, og at man i praksissituasjon kan komme opp i situasjoner som ikke er planlagt, klarer praksisutøveren likevel å utføre arbeidsoppgavene. Dette skjer også ofte uten at man kan forklare metodene og reglene man legger til grunn for oppgaveløsningen til en hver tid (Schön, 2001). I lys av dette har Schön utviklet begrepet *knowing-in-action*. Dette begrepet handler hovedsakelig om kunnskap som ofte kan være vanskelig å forklare og som kommer til uttrykk gjennom handling. Det vil også være situasjoner hvor denne form for kunnskap ikke strekker til for utførelsen, da benytter praktikerens det Schön kaller for *reflection-in-action*. Et ytterligere begrep *reflection-on-reflection-in-action* tar videre for seg prosessen og innebærer den refleksjonen som individet praktiserer i etterkant av *reflection-in-action* (Schön, 1987). Dette er begreper som kan synliggjøre det Schön legger i forståelsen av den reflekterte praktikers praksis og vi skal videre se litt på hva disse begrepene innebærer.

### 3.2.1 Knowing-in-action

Knowing-in-action handler i lys av Schön (1987) om de arbeidssituasjoner som yrkesutøveren kommer opp i, og hvordan disse utføres uten videre tenkning. Det foreligger taus kunnskap blant arbeidstakere som gjennom praksis blir synlig (Polanyi, 1983, ref. i Schön, 2001). Dette er kunnskap som er basert på en annen type tilegnelse enn den vitenskapen hovedsakelig erkjenner (Schön, 1987). Hva det er som skjer i utførelsen av innarbeidede arbeidsoppgaver vil det være vanskelig å kunne forklare nettopp fordi det er en kunnskap som kommer til syne i handlingen. Schön (1987: 22) referer i tillegg til Polanyi, og begrepet om taus kunnskap, til Raymond M. Hainer som tidligere har uttalt "Knowing more than we can say". Dette er en indikasjon på det Schön legger til grunn for hans begrep om knowing-in-action, vi vet hva og hvordan vi skal handle i situasjonen, men det vil være vanskelig for oss å forklare dette. Kunnskapen ligger *i*, og kommer til syne *i* handlingen (Schön, 1987). Dersom du skulle forklare til en annen som ikke vet hvordan man sykler, vil du kanskje prøve å forklare elementer som balanse, hvordan du manøvrerer sykkelen samtidig som du korrigerer balansen

for å holde deg oppe og komme deg fremover. Du vil forstå at dette er en kompetanse som vanskelig lar seg forklare og det vil være nesten umulig og eksplisitt forklare eller lære en novise hvordan man skal sykle (Schön, 1987).

### **3.2.2 Reflection-in-action**

Reflection-in-action handler om hvordan vi opptrer når en situasjon ikke er normal eller som forventet, vi opplever det Schön (1987) kaller for "experience of surprise". I mange situasjoner vil ofte vår knowing-in-action bidra til at vi kommer gjennom mange dagligdagse og arbeidsrelaterte oppgaver. I ulike tilfeller kan det hende at vår knowing-in-action ikke holder for å fullføre, og vi begynner dermed å reflektere over hvordan denne situasjonen kan håndteres videre. Vi reflekterer over vår gjennomførte handling, vår tankeprosess og eksperimenterer for å komme videre. Dette blir viktige elementer som er med å utvikle det videre handlingsløpet i lys av reflection-in-action (Schön, 1987). Schön (1987) belyser i den sammenheng to måter å utøve slik type refleksjon på.

Vi kan for eksempel reflektere "on-action". Dersom vi i handlingen reflekterer "on-action" tenker vi tilbake på handlingen for å se om vi kan oppdage hva som kan ha bidratt til den uventede situasjonen eller overraskelsen. Dette er noe vi foretar oss ved å stoppe opp og ta en liten pause i handlingen, og reflekterer over handlingsforløpet. Refleksjon på denne måten har ingen påvirkning på handlingen, vi bare reflekterer over den (Schön, 1987).

En annen form for "reflection-in-action" foregår uten at vi nødvendigvis stopper opp i situasjonen. Alternativet er å reflektere i handlingen, men uten å avbryte det vi holder på med (Schön, 1987). På den måten bruker vi refleksjonen til å utarbeide strategier som kan hjelpe oss videre i prosessen. Den nye strategien kan også skape overraskelser, eller problemer, og vi må kanskje reflektere videre over hvordan vi skal handle (Schön, 1987). Schön (1987: 27) påpeker at dette ikke er det samme som og "prøve og feile" gjennom en handlingsprosess. "Prøvingen" er nå ikke vilkårlig valgt, men vi reflekter over hver eneste "prøving" og dens resultat setter videre utgangspunkt for neste steg i prosessen, som enten fører oss tilbake til kjente handlingsmønstre eller vi må reflektere videre.

Forskjellen på vår knowing-in-action og reflection-in-action er ikke alltid like tydelig og like enkel å skille (Schön, 1987). Det vil for en utenforstående kunne være vanskelig å bedømme hvilke elementer ved en handling som er basert på knowing-in-action og hva som er basert på

reflection-in-action. En god praktiker vil kunne implementere handlingene basert på refleksjon inn i situasjonen uten at dette tilsynelatende er synlig. Vår reflection-in-action vil derfor også kunne innebære refleksjon i korte og lengre perioder, og kunne ta opp elementer ved mindre konkrete ting samtidig som større abstrakte problemstillinger også tas stilling til.

Reflection-in-action kan for enkelte praktikere være grunnsteinen i utførelsen av deres praksis og i stor grad være et naturlig redskap for å kunne utføre de arbeidsoppgaver som kreves (Schön, 2001). Refleksjonen blir derfor en del av arbeidet, og en evne som anses som essensiell knyttet til yrkesutøverens praksis (Schön, 2001). At refleksjonsevnen blir viktig å utvikle, slik Dewey (1996, ref. i Dale, 2006) påpeker, vil derfor kanskje kunne tolkes som hensiktsmessig. Det kan også være organisasjoner og individer som ikke anerkjenner denne typen ekspertise. Dersom man setter sin fulle lit til den tekniske ekspertisen, den ekspertisen som individet over tid må utvikle, vil man kanskje ikke akseptere reflection-in-action som en fullverdig ekspertise tilknyttet utførelse av praksis (Schön, 2001). Refleksjon i en slik handlingskontekst kan medføre forvirring og utprøving av, i utgangspunktet etablerte teorier innenfor organisasjonens rammer, og vil kunne føre til kritikk av den etablerte teori og ønske om forandring. Dette er noe som i seg selv kan føre til organisasjonslæring, men også vil kunne være en fare for det stabile systemet som utøveren forventes å utføre sitt tekniske arbeid innenfor (Schön, 2001). Det vil derfor være viktig at organisasjonen gir mulighet for fleksible metoder og differensierte løsninger (Schön, 2001). Reflection-in-action kan på den måten forstås som en trussel mot en byråkratisk organisasjon som kanskje setter sin lit til den tekniske ekspertise. Trusselen er basert på at den reflekterte praktiker vil stille spørsmål rundt hva han selv gjør og organisasjonens struktur, noe som kan føre til skade på organisasjonens stabilitet. Schön (2001) påpeker at det vil være viktig å legge til rette for den reflekterte praktiker og at det ovenfor de som eventuelt ikke aksepterer en slik form for ekspertise, må oppfordres til å undersøke reflection-in-action nærmere. Dette for å oppdage hvilke lærings- og utviklingsmuligheter som knyttes til en slik praksis (Schön, 2001).

### **3.2.3 Reflection-on-reflection-in-action**

Reflection-on-reflection-in-action kan forstås som refleksjon over tidligere tankevirksomhet. På dette nivået reflekterer man i ettertid, i forhold til vår knowing-in-action og reflection-in-action. Man skal produsere en verbal beskrivelse av den tidligere refleksjonen (Schön, 1987). Denne type refleksjon har ingen umiddelbar virkning på den aktuelle handlingen slik som

reflection-in-action kan ha, men kan gi utslag for, og forme våre fremtidlige handlingsmønstre (Schön, 1987). Schön (1987) påpeker at det er noe helt annet å reflektere over refleksjon i handling enn å utføre reflection-in-action, noe som muligens kan tolkes ved at dette er en vanskelig prosess eller at de færreste utfører den. Ved at du gjennom din forståelse av problemet eller situasjonen som oppstod bruker refleksjonen på søken etter en alternativ og bedre løsning, skaper du en indre dialog med deg selv. Denne dialogen tolkes som en essensiell faktor i lys av refleksjonens mulighet for utviklingen av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse (Schön, 1987). Reflection-on-reflection-in-action vil innebære at man i ettertid tenker tilbake på den refleksjonen man tidligere har gjennomført, og søker en mulig bekræftelse for at handlingen er korrekt, samt forståelsen over at situasjonen er korrekt i lys av handlingens resultat (Schön, 1987). Dersom det oppstår nye spørsmål gjennom reflection-on-reflection-in-action eller momenter ved tidligere handling som er uklart vil man forsøke å finne elementer ved handlingen som kunne vært gjort annerledes. Man forsøker å finne en alternativ måte man kunne håndtert situasjonen på (Schön, 1987). Reflection-on-reflection-in-action kan forstås å ha likheter med det Dewey referer til når han snakker om å trekke ut meningen ved situasjoner, for å ta dette med seg videre. Basert på sin egen kompetanse og erfaring bruker man reflection-on-reflection-in-action til å se mønstre i egen handling i forbindelse med videre arbeid. Oppdagelsene individet gjør kan føre til en endring eller forandring som indirekte vil kunne påvirke senere situasjoner (Schön, 2001).

Når man studerer og reflekterer over tidligere refleksjon handler dette blant annet om å stille seg spørsmål rundt hva man tenkte, hvorfor man tenkte slik man gjorde, og hvilke forutsetninger som var tilstede for å utøve den handlingen som ble gjennomført. Spørsmålene tar for seg de forståelsesrammene som ligger til grunn for din utførelse av situasjonen (Schön, 2001). Når du reflekterer over disse spørsmålene kan det hende du oppdager mønstre eller elementer ved handlingsprosessene som du anser som både positive og negative. Ved oppdagelsen av disse vil dette indirekte kunne føre til en forandring i videre praksis, og du vil muligens handle på en annen måte neste gang du kommer opp i liknende situasjoner.

### **3.3 Den refleksive intelligens**

En annen teoretiker som kan bidra til å belyse refleksjonens rolle i arbeidslivet er Erling Lars Dale og hans synsvinkel på den *refleksive intelligens*. Dale var en norsk professor i pedagogikk som gikk bort i 2011, 65 år gammel. Dale var blant annet opptatt av

pedagogikken som vitenskap og hans utgivelser tar opp temaer som skoleutvikling og didaktikk. Han var også opptatt av skolen som en lærende organisasjon og lærerens rolle i den. I den sammenheng påpekte han blant annet at lærerens rolle og ansvar gikk langt utover det og kun stå i klasserommet og gjennomføre undervisningen. Læreren måtte ha et reflektert og kritisk forhold til sin undervisning, læreplanen og utvikling av didaktisk teori (Dale, 1989).

En profesjon, slik Dale (2001) påpeker, anerkjenner interessen for å holde seg faglig oppdatert og hele tiden utvikle sine evner til å bygge opp yrkesteorier og diskutere hva gode arbeidsprestasjoner innebærer. Refleksjonen er i følge Dale (1989) basert på vår egen praksis og vi er i stand til å reflektere over en handling på et indre plan (Dale, 1989). I forbindelse med Dewey handler det, som tidligere nevnt, om å se meningen i situasjonen som om mulig kan generaliseres til en annen kontekst dersom det er ønskelig. Dale (1979; 1989) på sin side snakker om menneskets *refleksive intelligens*. Den refleksive intelligensen blir gjennom språkets instrumentelle funksjon essensiell i forbindelse med den indre organiseringen og bearbeidelsen av de handlinger som kommer til syne gjennom utførelse (Dale, 1979).

Refleksjonen blir derfor en evne som gjør oss i stand til å bearbeide erfaringer, og oppdage meninger ved situasjoner, som senere får betydning for vår handling. Mulighetene for å se og oppdage fortolkninger vil kunne være større dersom bevisstheten trigges til refleksjon (Dale, 1989). Refleksjonen kan forstås og bli viktig dersom vi ønsker å oppdage meningen og den karakteristiske ved gjennomførte situasjoner som vi kanskje kan ta med oss videre. Vi utarbeider indre handlingssvar i den refleksive intelligens og er på bakgrunn av våre begreper og indre språk i stand til å styre våre aktiviteter mot et bevisst mål (Dale, 1979). Dale snakker om refleksjonen som en viktig del av arbeidet og mener at dette er en prosess som det burde settes av tid til i arbeidstiden. Reflektere over egen praksis og kunnskapsforståelse er med å danne grunnlaget for den handlingsrefleksjonen som påvirker yrkespraksisen (Dale, 1993).

### **3.3.1 Tre kompetansenivåer**

Dale utviklet teorien om de 3 kompetansenivåer som innebærer viktige kriterier for at skolen skal kunne fungere som en rasjonell didaktisk organisasjon (Dale, 1989). Denne teorien forstås i første omgang å omhandle skolen som lærende organisasjon og hvordan skolen skal utvikles mot en profesjonell organisasjon (Dale, 1989). Likevel finnes det elementer i Dales perspektiv på profesjonalitet som jeg mener vil kunne bidra til å belyse refleksjonens betydning i arbeidslivet, særlig rettet mot lærere og instruktørers praksis. Teorien har 3 ulike

kompetansenivåer som sammen viser betydningen av at læreren skal ha et reflektert og kritisk forhold til sin undervisning, læreplanen og det å konstruere didaktisk teori (Dale, 1989). De tre kompetansenivåene baserer seg på et individnivå, kollegialt nivå og et organisasjonsnivå.

På individnivå, kompetansenivå 1, handler det først og fremst om gjennomføringer av opplæring både i og utenfor klasserommet. På det kollegiale nivået, kompetansenivå 2, handler det om planlegging og vurdering av opplæring. Dette nivået forutsetter handlingsrefleksjon som igjen betinges av blant annet dialog, kollegialitet, kollegialt fellesskap og kollektiv rasjonalitet (Øzerk, 2010). Arbeidet på K2 nivå henger derfor nøye sammen med det som skjer på K1 nivå, og handlingsrefleksjonen anses som sentral på begge disse to nivåene (Dale, 1993). På organisasjonsnivået, kompetansenivå 3, handler det om å drive refleksiv forskning - reflektere rundt egen praksis, kommunisere og utvikle teori (Dale, 1989). I forbindelse med Dale og hans forståelse av handlingsrefleksjon og refleksiv forskning kan handlingsrefleksjonen forstås i likhet med Schön's "reflection-in-action", mens refleksiv forskning på sin side har likhetstrekk med "reflection-on-reflection-in-action". Det er viktig å poengtere at Dale (1993) er inspirert av Schön i sin bruk av begrepene, men har knyttet dem til teorien om de tre kompetansenivåer, noe vi nå skal se nærmere på.<sup>1</sup>

Kompetansenivå 1 (K1) handler om selve opplæringskonteksten i og utenfor klasserommet, og det som skjer i interaksjonen mellom lærer og elev. Undervisningen er ofte planlagt fra lærerens side og skal gjenspeile det som skjer på de to andre kompetansenivåene (Dale, 1989). I denne sammenheng vil det være planlagte aktiviteter som læreren videre utøver, samt aktiviteter basert på handlingsrefleksjon som vil være aktuelt. Den refleksive intelligens kan forstås som en indre handling og kan dermed sammenliknes med handlingsrefleksjonen som videre kan påvirke handlingssvaret (Dale, 1993). Opplæringens tempo og handlingstvang vil kunne påvirke handlingsrefleksjonen ved at man ikke har tid eller får mulighet til å reflektere over videre løsninger eller alternative metoder i en opplæringssammenheng (Dale, 1993). I klasserommet er også kommunikasjonen mellom lærer og elev viktig i følge Dale (1993). Undervisningen skal ikke bære preg av en monologisk gjennomgang fra lærerens side, men heller en interaksjon mellom lærer og elev som skapes gjennom dialog. Kommunikasjonen mellom lærer og elev skaper også mulighet for åpenhet i klasserommet ettersom elevene kan stille spørsmål til læreren om teoriens forankring, oppgavenes mening eller lærerens metode.

---

<sup>1</sup> For at leseren skal få mulighet til å forstå når det refereres til Schön, og når det refereres til Dale's bruk av begrepene vil de engelske begrepene representert gjennom Schön videre bli benyttet, mens de norske begrepene vil være knyttet til Dales forståelse.



Det vil derfor være hensiktsmessig at læreren har muligheten for å utøve handlingsrefleksjon, dette for å kunne handle og svare ovenfor elevene på en best mulig og begrunnet måte.

Kompetansenivå 2 (K2) handler i større grad om det som skjer rundt selve opplæringen. Her står kollegiet sentralt og man skal konstruere undervisningsprogrammer, overveie undervisningsmål, vurdere, planlegge og evaluere undervisningen (Dale, 1989). Man skal arbeide for å utvikle det som skjer i den konkrete opplæringssammenhengen.

Handlingstidsrommet til læreren er sentralt for at de skal få tid til å gjennomføre oppgaver som knyttes til dette nivået (Dale, 1993). Dersom læreren er sterkt underlagt planer og prosedyrer kan også dette påvirke handlingsrefleksjonen som vil kunne være viktig i et slikt arbeid. Sterkt tidspress og strenge planer vil kunne skape manglende anledning til yrkesmessig refleksjon og dermed kunne føre til undervisning som bærer preg av gjentakelse og lite utvikling (Dale, 1993). Kommunikasjon vil også være sentralt på et slikt nivå, slik Dale (1993) påpeker, men ikke i forhold til elever, for nå handler det om kollegial kommunikasjon. Man får mulighet til å dele og diskutere elementer som omhandler undervisningens hva og hvordan, sammen med andre kolleger. Tid og rom til dette skaper muligheter for handlingsrefleksjon fra den enkeltes side.

Kompetansenivå 3 (K3) er det siste nivået innenfor denne teorien. Her skal man blant annet reflektere over og fremføre argumenter, grunngi standpunkter, drøfte begreper og egen praksis – man skal drive refleksiv forskning (Dale, 1989). Arbeid på dette nivået skal være med på å utvikle evnen til handlingsrefleksjon og videre det som skjer på K1 og K2 nivå. Innenfor et slikt arbeid påpeker Dale (1993) blant annet ”etterutdannelsen” som viktig. Den bidrar til å søke ny kunnskap, utvide sin referanseramme, oppdage nye begreper, oppdatere seg på teorier, og utvikle perspektiver som blant annet skal motvirke rutinepreget fortrolighet i arbeidet (Dale, 1993). Man forsker på sin egen praksis og utvikler kunnskap som videre får betydning i handlingskonteksten. Kommunikasjonen blir i følge Dale (1989) også et viktig element på dette nivået. Kommunikasjon på dette nivået innebærer å delta i dialoger, fremføre argumenter og diskutere praksis i første person (Dale, 1989). Dette innebærer at vi må svare for oss og gi begrunnelse i forhold til det vi selv gjør og sier. Friheten til å drive en refleksiv forskning påvirker vår handlingsrefleksjon ved at vi utvider vår referanseramme, endrer perspektiver og holdninger. Disse tre nivåene skal ikke tolkes som tre adskilte nivåer for kompetanse, men heller som en komplementær prosess hvor alle nivåene påvirker hverandre, og skaper mulighet for profesjonell praksis forankret i en refleksiv forskning (Dale, 1989).

## 3.4 Fem kategorier for analyse av refleksjon

I lys av at Krigsskolen skal tilby en utdanning som skal være av høy kvalitet og relevant i forhold til profesjonens utvikling må skolen med dens ansatte søke konstant oppdatering av kunnskap, og hele tiden ha et fokus på utvikling mot det bedre. De forståelsene av refleksjon som nå er presentert tolker jeg som sentral i arbeidet med å belyse problemstillingen – ”På hvilke måter kan refleksjon ha en rolle i arbeidshverdagen til ansatte på Krigsskolen, og har disse former for refleksjon noen sammenheng med individenes læring?”. Videre ønsker jeg, med inspirasjon fra Schön og Dale, å se nærmere på hvilke former for refleksjon som kan komme til uttrykk i arbeid, artikulert som 5 ulike kategorier jeg har utviklet. Gjennom disse kategoriene mener jeg det vil være oversiktlig, i oppgavens kapittel 5, å belyse det første forskningsspørsmålet (”hvordan kan refleksjon komme til uttrykk i arbeid?”). Senere vil disse kategoriene også bli sentrale i analysekapittel 6 hvor det andre forskningsspørsmålet blir belyst. Kategoriene beskrives som følger og utdypes deretter:

- Kategori 1: *Refleksjon knyttet til planlegging*; refleksjon relatert til planlegging og utvikling av opplæringsprogrammer.
- Kategori 2: *Refleksjon knyttet til praksis i opplæringssammenheng*; refleksjon som kommer til uttrykk ved utførelse av handling i opplæringssammenheng.
- Kategori 3: *Refleksjon knyttet til vurdering og evaluering*; refleksjon i lys av vurdering og evaluering av opplæringen.
- Kategori 4: *Refleksjon knyttet til egen tankevirksomhet*; refleksjon over den tankevirksomheten som finner sted i forbindelse med handling.
- Kategori 5: *Refleksjon knyttet til utvikling av egen praksis*; på bakgrunn av refleksjon og tidligere handlingssvar, forske på og utvikle egen praksis.

### 3.4.1 Refleksjon knyttet til planlegging

Den første kategorien handler om den refleksjon som skjer forut for en handling. Her vil refleksjon rundt planleggingen av opplæringsaktiviteter og senere handling være det sentrale, det som relatert til Dale (1993), skjer på K2 nivå. På dette nivået handler det om hvordan refleksjonen får en rolle i forbindelse med kommunikasjon mellom kolleger, og det

handlingstidsrommet som preger arbeidet. Dette vil være faktorer som kan belyse arenaer hvor refleksjon kan utøves og anses som sentrale i videre diskusjon. I forbindelse med Schön (2001) har jeg trukket fram begrepet reflection-in-action. Man kan reflektere i arbeidet når man planlegger en aktivitet. I denne kategorien forstår jeg det slik at Dale og Schön har en del likhetstrekk i forbindelse med refleksjonens betydning. Dette ved at mennesket reflekterer i en planleggingsprosess for å forberede handling, noe begge teoretikere anser som viktig. Elementer som vil bli sentrale i denne kategorien vil dreie seg om; handlingstidsrom, handlingstvang, kommunikasjon mellom kolleger og refleksjon som en form for ekspertise.

### **3.4.2 Refleksjon knyttet til praksis i opplæringssammenheng**

Den andre kategorien handler om den refleksjon som skjer under en handling. Dale snakker her om det som skjer i opplæringssammenheng, K1 nivå, og hvordan handlingstidsrommet, handlingstvungen og kommunikasjonen mellom lærer og elev kan påvirke handlingsrefleksjonen som læreren utøver (Dale, 1993). Schön (2001) på sin side snakker om reflection-in-action og on-action som kan belyse den refleksjonen individet utøver i selve handlingen og hvordan den påvirker videre handlingsvar, evt. ikke. Felles for dem begge er at refleksjonen som skjer under en handling krever både tid og rom, og foregår i noen tilfeller ubevisst. Sentrale elementer i lys av denne kategorien vil dreie seg om handlingstidsrommet, handlingstvungen, kommunikasjon mellom lærer og elev, og refleksjon som ekspertise.

### **3.4.3 Refleksjon knyttet til vurdering**

Den tredje kategorien handler om den refleksjon som skjer etter en handling. Her bruker vi tid på å vurdere, og evaluere det som har skjedd i handlingen. Relatert til Dales (1993) K2 nivå, blir det viktig at man har tid til å reflektere og kommunisere med kolleger. Det Dale (1993) omtaler som handlingsrefleksjonen blir sentralt, også innenfor denne kategorien. På en annen side vil reflection-on-action kunne tolkes å omhandle elementer som gir individet en mulighet til å reflektere rundt hva som har skjedd og hvordan, mens man stopper opp i handlingen (Schön, 2001). Det sentrale innenfor denne kategorien vil dreie seg om elementer som belyser i hvilken grad individet reflekterer etter en utført handling eller aktivitet, og hvordan refleksjonen bidrar til å forstå situasjonen og evt. utvikle opplæringen i forhold til neste gjennomførelse. Refleksjon på dette nivået kan på den måten forstås å påvirke handlingssvaret ved neste gjennomføring.

### 3.4.4 Refleksjon knyttet til egen tankevirksomhet

I de tre første kategoriene kan Dale og Schön virke og ha en del likhetstrekk i forbindelse med deres syn på handlingsrefleksjon og reflection-in-action. Dette kan blant annet skyldes at Dale (1993) i sin beskrivende redegjørelse av handlingsrefleksjonen, er inspirert av Schön sitt begrep, reflection-in-action. Innenfor den fjerde kategorien handler det hovedsakelig om Schön og hans begrep; reflection-on-reflection-in-action. Dersom vi reflekterer over egen tankevirksomhet vil vi kanskje kunne studere vår egen refleksjon, bearbeide hva vi tenkte i situasjonen, hvordan vi tenkte, og hva som gjorde at vi tenkte slik (Schön, 2001). Refleksjon innenfor den fjerde kategorien kan være vanskelig fordi det berører elementer ved vår egen praksis, og vi må stille spørsmål til egen viten og uviten (Schön, 2001). Sentrale elementer i denne kategorien vil dreie seg om i hvilken grad individene har et bevisst forhold til å reflektere over egen tankevirksomhet, hva dette kan føre til og om det har noen virkning på deres praksis. Dette er en aktivitet som også kan skje ubevisst hos individet, men likevel en krevende og kompleks aktivitet som individet ofte har et bevisst forhold til (Schön, 2001).

Den fjerde kategorien, *refleksjon knyttet til tidligere tankevirksomhet* er ikke noe Schön alene mener er viktig. Dale mener også at refleksjon rundt egen tankevirksomhet er viktig. Likevel er kategori 4 først og fremst inspirert av Schön sitt begrep reflection-on-reflection-in-action.

### 3.4.5 Refleksjon knyttet til utvikling av egen praksis

Kategori fem, *refleksjon knyttet til utvikling av egen praksis* er utviklet i lys av Dale's kompetansenivå 3. Her skal vi ikke planlegge, utøve eller vurdere opplæringen, og vi skal heller ikke *kun* reflektere over egen praksis. Her er vi interessert i å finne ut av noe vi ikke vet (Dale, 1993). Vi skal forske på vår egen praksis, tenke i begreper, fremføre argumenter, bearbeide og utvikle teori. Vi skal arbeide med refleksiv forskning. Dette skjer på bakgrunn av det som skjer i handlingsrefleksjonen og reflection-in-action, og vil gjensidig kunne påvirke handlingsrefleksjonen senere. Gjennom etterutdanning og kommunikasjon mellom kolleger utvikles individets perspektiver, referanseramme og kanskje holdninger. Refleksjon i arbeidet blir dermed essensielt for at læreren ikke skal drive stereotypisk praksis som bærer preg av gjentakelse og lite utvikling (Dale, 1993). Den 5. og siste kategorien vektlegger både det som skjer i kategori 1, 2, 3 og 4, men tillegger verdien i å drive refleksiv forskning. Dette for at individet blant annet skal utvikle sin referanseramme, diskutere, dele forståelser og synspunkter med kolleger, som videre kan være av betydning for individets læring og

utvikling. Dale tillegger denne refleksive forskningen med ulike elementer som sentrale aktiviteter på K3 nivå og hevder samtidig at dette kan være en svært tidkrevende og komplisert prosess, men elementært for at læreren skal kunne ha en intellektuell og profesjonell karriere (Dale, 1993).

Med inspirasjon fra Schön (2001) og Dales (1993) teorier, artikulert gjennom fem kategorier har jeg utformet en tabell som illustrerer hvordan mine kategorier, med relaterte elementer er forbundet med teoretikerne sine begreper. Dette for å gi leseren en oversikt som illustrerer hvordan det teoretiske materialet henger sammen med mine artikulerte kategorier:

*Tabell 1:* Oversikt over teoretiske begreper, artikulert som 5 kategorier med underliggende elementer. Utviklet av Stian Sem (2014).

<b>Dale (1993) og Schön (2001), begreper om refleksjon:</b>	<b>Artikulerte kategorier:</b>	<b>Elementer som kan belyse:</b>
Reflection-in-action, on-action (Schön, 2001). Handlingsrefleksjon (Dale, 1993).	(Kategori 1) Refleksjon knyttet til planlegging	Tiden til å reflektere Handlingstvang Kommunikasjon, kolleger Refleksjon som ekspertise
	(Kategori 2) Refleksjon knyttet til praksis i opplæringssammenheng	Handlingstidsrom Muligheten for å reflektere Kommunikasjon, lærer og elev Reflekterende ekspertise
	(Kategori 3) Refleksjon knyttet til vurdering	Reflektere for å forstå Reflektere i lys av endring
Reflection-on-reflection-in-action (Schön, 2001).	(Kategori 4) Refleksjon knyttet til egen tankevirksomhet	Refleksjon over tidligere tankevirksomhet
Refleksiv forskning (Dale, 1993).	(Kategori 5) Refleksjon knyttet til utvikling av egen praksis	Etterutdanning Fremføre argumenter kollegialt Forske på egen handling

Kilde: Forfatterens sammensetning, basert på Schön (2001) og Dale (1993).

### 3.5 Refleksjonens rolle i læringsprosessen

Senere, i forbindelse med kapittel 6 vil disse kategoriene, med bakgrunn i besvarelsen av det første forskningsspørsmålet i kapittel 5, bli benyttet for å belyse det andre forskningsspørsmålet (”hvordan kan denne refleksjonen være relevant for egen læring?”) Dewey (1996, ref. i Dale, 2006) blir i denne sammenheng sentral for å kunne belyse hvor abstraksjon og generaliseringsprosessene henter sitt utspring fra, og tas tid til.

Schön (1983) på sin side vektlegger læringen i forbindelse med de tre første kategoriene, nemlig i forbindelse med reflection-in-action. I lys av den reflekterte praktiker (2001) blir Schön sitt syn på læring først og fremst knyttet til det som skjer innenfor reflection-in-action. Refleksjon i forbindelse med reflection-on-reflection-in-action blir likevel tolket som sentralt, men ikke elementært i forhold til deltakerens læring. Den siste kategorien som er inspirert av Dales (1989; 1993; 1999) kompetansenivå 3 forstås å vektlegge alle de fire foregående kategoriene. Den 5. kategorien tolkes derfor som sentral i forbindelse med deltakernes læring, i lys av Dale (1993). Likheten mellom de to teoretikerne blir dermed at erfaringene fra praksis, kan gjennom refleksjon, utvikle selvets oppfattelse. Ved å reflektere, bruke abstraksjonen som redskap for å se mønstre, oppdage meninger ved situasjonene, for så å generalisere meningene til en annen situasjon, kan det i følge Dewey (1966, ref. i Dale, 2006), forstås slik at refleksjonen blir viktig for individets læringsprosess. Erfaringene kan på den måten danne grunnlaget for læring mens læringen skjer gjennom bearbeidelse av disse erfaringene (Illeris, 2000). En bearbeidelse som relatert til Schön (1987) hovedsakelig skjer i forbindelse med reflection-in-action, og kanskje noen ganger on-action, mens i relasjon til Dale (1989) i forbindelse med den refleksive forskningen.

## 4 Metode

Forskning er en systematisk undersøkelse, og det blir i den sammenheng viktig for forskeren å grunngi og belyse de metodiske valg som tas underveis (Jacobsen, 2005). I den sammenheng ønsker jeg i dette kapittelets første avsnitt 4.1 å belyse hvordan inspirasjon fra den hermeneutiske tilnærmingen kan sees å få en rolle, samtidig som jeg vil beskrive hvorfor kvalitativ metode anses som egnet i denne studien. Uavhengig av hvilke metoder forskeren anvender kan det oppstå en *undersøkelseeffekt*, resultatene skapes av undersøkelsen selv (Jacobsen, 2005). I den sammenheng er det noen elementer som må tas stilling til gjennom prosessen, og dette innebærer valg som får konsekvenser for forskningens gjennomføring og troverdighet. Det blir derfor viktig for forskeren å ha kjennskap til forskningsmetode, samtidig som man må ha kjennskap til hvordan metodene anvendes, en såkalt *funksjonell forståelse* (Lund, 2002). I den sammenheng ønsker jeg i avsnitt 4.2 å belyse hvorfor det kvalitative forskningsintervju anses som en egnet metode for innhentning av informasjon, og presentere noen av de overveielser som er tatt i denne sammenheng. Videre vil den analytiske tilnærmingen presenteres i avsnitt 4.3, og belyse hva det vil si at oppgaven er inspirert av en *kategoribasert analysetilnærming*. Videre, hvordan en *abduktiv* metode anses som egnet for å belyse tematikken i lys av oppgavens teoretiske og empiriske utgangspunkt.

Det finnes ingen perfekt forskningsprosess og alle undersøkelser vil kunne ha svakheter eller manglende presisjon (Jacobsen, 2005). I forbindelse med avsnitt 4.4 vil jeg dele noen reflekterte tanker rundt mine metodiske valg før jeg avslutningsvis i avsnitt 4.5 tar for meg studiens kvalitet i lys av *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhet*. Dette kan gi indikasjoner på i hvilken grad undersøkelsens empiriske materiale er *valid*; gyldig og relevant, *reliabel*; pålitelig og troverdig, og *generaliserbar*; overførbar til andre situasjoner (Jacobsen, 2005). Dette anses derfor som et sentralt avsnitt fordi en belysning av oppgavens problemstilling vil kunne være mindre interessant dersom den ikke gjenspeiler gyldighet og pålitelighet til den virkeligheten som studeres.

### 4.1 Metodisk tilnærming

Når en forsker søker informasjon vil forskerens vitenskapsteoretiske forankring kunne ha en betydning for prosessens løp. Derfor må det perspektivet som forskeren bringer med seg inn i

prosessen presenteres slik at leseren kan få en mulighet for å forstå sammenhengen mellom forskerens forståelse og måten datamaterialet hentes inn og behandles på (Thagaard, 2009).

I forbindelse med denne oppgavens vitenskaplige forankring kan den sies å være inspirert av en *hermeneutisk tilnærming*. Ifølge denne tilnærmingen finnes det ikke en egentlig sannhet, verden består av ulike fenomener som kan tolkes på forskjellige nivåer og handlinger som studeres kan derfor forstås i sammenheng med det vi ser det ut i fra (Thagaard, 2009).

Innenfor denne tilnærmingen benytter man hovedsakelig metoder som skaper nærhet til informasjonskilden og man er interessert i deres historier om hvordan personen(e) oppfatter virkeligheten. Dette danner videre grunnlag for å forstå delene som senere må sees i lys av helheten (Thagaard, 2009). Jacobsen (2005) belyser hvordan dette skjer i en *hermeneutisk spiral* som hele tiden vokser. Forståelsen utvider seg etter hvert og du forsøker å tolke deler, og som kanskje gir utspring for nye spørsmål eller alternative tenkemåter. Jeg fikk i forbindelse med mitt praksisopphold på Krigsskolen våren 2013, og deltakelse på en fagdag i august 2013, øynene opp for refleksjonens rolle i forbindelse med utførelse av arbeidsoppgaver og læring på arbeidsplassen. Videre har jeg ut i fra et pedagogisk perspektiv undret over refleksjonens rolle. I den sammenheng startet jeg i september 2013 og lete litt i litteratur omkring dette tema, samtidig som jeg utover høsten forsøkte å innhente informasjon om tematikken på andre måter. Jeg hadde samtaler med deltakere fra Krigsskolens kompetanseseksjon og senere en gruppe kadetter. Dette var ikke primært for å innhente datamaterialet til videre analyse, men kan i lys av hermeneutikken, relateres til at jeg ønsket å utvide min *forståelse*. Videre fikk jeg et inntrykk av at en studie av refleksjonens rolle i arbeidslivet ble ansett som et interessant tema for Krigsskolen. I forbindelse med masteroppgaven og dens problemstilling har jeg gjennom ulike artikulerte kategorier studert tematikken nærmere. Dette blir en del av arbeidet hvor jeg søker informasjon, tolker delene, for så å søke mer informasjon både i teori og empiri, noe Kvale (1997) og Jacobsen (2005) understreker som normalt ved en hermeneutisk tilnærming.

#### **4.1.1 Kvalitativ metode**

Det finnes ulike teknikker for å samle inn datamaterial. Grunnen for valg av dette er blant annet forankret i det å kunne hente inn data på en mest mulig velegnet måte i forhold til studiens problemstilling (Grønmo, 1996). Det er vanlig å skille mellom *kvantitative* og *kvalitative*, to ulike teknikker som tilsynelatende kan virke svært forskjellige, men som har til



felles å bistå i forskning som skal hjelpe oss å skape en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i (Dalland 1997). Det som i grove trekk kan karakteriseres ved de kvantitative data dreier seg om strukturert informasjon i målbare enheter som videre kan gi mulighet for utregning av ulike variabler som mengdemåling og annen statistisk analyse (Grønmo, 1996). En begrensning vil kunne være at man kan gå glipp av informasjon som på en eller annen måte ikke kan tallfestes (Grønmo, 1996).

I lys av mitt forskningsspørsmål er jeg i større grad interessert i meninger, opplevelser, følelser og begrunnelser som i utgangspunktet kanskje ikke lar seg tallfeste på denne måten (Dalland, 1997). Dette kan derimot gjøres gjennom ulike kvalitative teknikker. Dette for å få en dypere forståelse for informantenes meningsramme og opplevelse av handlinger. Kvalitativ datainnsamling handler i større grad om å gi oss informasjon som kan uttrykkes ved tekst. Forskeren er ofte deltakende i de sosiale prosesser som studeres og observasjonen går i større grad ut på å tolke de utsagn, de observasjoner eller det materiale som studeres (Grønmo, 1996). Grønmo (1996) innrømmer en begrensning ved en slik teknikk. Dette fordi det gjennom denne tilnærmingen vil kunne være problematisk å trekke konkrete slutninger og om hvorvidt disse er *generaliserbare* til andre sammenhenger. Samtidig vil slike former for datainnsamling i mange tilfeller også kunne være tidkrevende (Grønmo, 1996). Likevel anses den kvalitative teknikken for å samle inn, og videre behandle data som mest hensiktsmessig for å belyse min problemstilling. Med min problemstilling ønsker jeg å få en grundigere forståelse for refleksjonens rolle i ansatte på Krigsskolen sin arbeidshverdag, og hvilke sammenheng den oppleves og ha med deres læring.

## 4.2 Det kvalitative forskningsintervju

I lys av denne oppgavens metodiske tilnærming skal det videre også velges en datainnsamlingsmetode som egner seg til å hente inn den informasjonen jeg ønsker. Her er det ulike metoder å velge blant, man kan bruke dem hver for seg eller kombinere dem, det kalles ofte for en *triangulering* av ulike metoder (Kvale, 1997). Jacobsen (2005) og Thagaard (2009) hevder at deltakende observasjon og intervju er de mest benyttede metodene innenfor den kvalitative tilnærmingen. Deltakende observasjon gir en mulighet til å observere ute i felten og skaffe seg informasjon om hvordan mennesker handler og hvordan de forholder seg til hverandre (Thagaard, 2009). Intervjuundersøkelser er godt egnet til å innhente informasjon om hvordan informantene forstår seg selv og de omgivelsene de omgås (Thagaard, 2009).

Basert på studiens problemstilling ønsket jeg gjennom min datainnsamling å få innsikt i informantenes egne forståelser og perspektiver rundt refleksjonens rolle. Intervju danner grunnlag for å hente inn informasjon om tematikken basert på informantens forståelse av seg selv, deres motiver for de handlinger som utføres, og de perspektiver de måtte ha på refleksjonens rolle i deres egen arbeidshverdag (Kvale, 1997). Jeg mener derfor at intervju kan være en egnet metode. Det individuelle intervjuet kan tolkes som en samtale mellom forskeren og informanten, hvor dataene som samles inn kan komme gjennom fortellinger, setninger eller andre beskrivelser, som videre kan analyseres (Jacobsen, 2005).

#### 4.2.1 Utvalg

*Utvalget* betegner deltakerne som er plukket ut til intervju, hvem de er og på bakgrunn av hvilke premisser de er plukket ut (Kvale, 1997). Informantene i utvalget kan velges ut på forskjellige måter og det kan foreligge forskjellige premisser til grunn for utvelgelsen. Det skilles ifølge Jacobsen (2005) enkelte ganger mellom informanter og respondenter, et skille som ytterligere ikke vektlegges i denne studien hvor deltakerne i mine intervju omtales som informanter. I startfasen vil det kunne dukke opp spørsmål som omhandler antall informanter. Dette var også et spørsmål som dukket opp i min prosess, og jeg lurte på hvor mange informanter jeg skulle ha med i mitt utvalg. Kvale (1997:58) påpeker; ”Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite”. Men hvor mange er egentlig dette? Jeg ønsker å gjennomføre fullstendige tolkninger av det materiale som hentes inn, da kan det som Kvale (1997) antyder, ikke være hensiktsmessig med for mange informanter. Samtidig er jeg avhengig av å få nok informasjon rundt tematikken, og det vil som Thagaard (2009) understreker, i tråd med en kvalitativ studie være forfatterens fortolkninger som danner grunnlag for *overførbarhet*. Å foreta generaliseringer vil ikke være hensiktsmessig i denne sammenheng da kvalitative studier med få informanter ikke gir noe grunnlag for dette (Thagaard, 2009). Likevel ønsker jeg å få nok datamateriale til å arbeide videre med og som vil kunne belyse ulike dimensjoner i tematikken. Hensikten med en kvalitativ studie er ikke hovedsakelig å finne det generelle og typiske, heller det unike og spesielle (Jacobsen, 2005).

Deretter ønsket jeg å velge noen kriterier for utvelgelsen. Dette var kriterier som var tiltenkt å skape mulighet for bredde og variasjon i det empiriske grunnlaget. For å skape bredde og variasjon i utvalget kan, som Jacobsen (2005) presentere, en løsning være å trekke tilfeldige personer fra grupper du selv bestemmer eller grupper som allerede er naturlige i

organisasjonen. Kriterier som ble lagt til grunn i denne undersøkelsens utvelgelsesprosess var basert på deltakere som representerte ulike arbeidsteam, og hadde ulik fartstid innenfor organisasjonen, representasjon av begge kjønn, og fordeling av personer som var både militært og sivilt ansatte. Dette var ikke kriterier som videre var interessant i forbindelse med forskningen, men forhåndsbestemte kriterier som var tiltenkt og kunne føre til større variasjon i innhentning av ulike perspektiver, meninger og holdninger. Noe som kan skape grunnlag for en bredere og mer interessant analyse i følge Jacobsen (2005). Jeg fikk assistanse av min kontaktperson på Krigsskolen som, med utgangspunkt i mine forhåndsbestemte kriterier, hjalp meg med å velge ut noen *førstehåndskilder*. Førstehåndskilder betegnes som kilder som selv har vært tilstede i forbindelse med situasjonen som undersøkes (Jacobsen, 2005). Til disse potensielle informantene sendte jeg deretter ut en informasjons-mail (se vedlegg 2), hvor jeg forklarte hva min studie gikk ut på og at jeg ønsket deltakere til intervju i mitt forskningsprosjekt. Hovedsakelig ønsket jeg fem informanter, med videre mulighet for oppfølgingsintervju, samtidig som jeg ønsket et *tilgjengelighetsutvalg* for hånden. Informanter i et tilgjengelighetsutvalg kan forstås som informanter som er villig til å delta i undersøkelsen, og som jeg dermed kunne kontakte dersom jeg hadde behov for flere informanter enn fem, eller hvis noen fra det opprinnelige utvalget uteble fra intervjuet, eller ønsket å trekke seg (Thagaard, 2009). Jeg sendte deretter ut en ny informasjons-mail (se vedlegg 3) til fem av dem som hadde sagt seg villig til å delta. Denne mailen ble kun sendt ut til dem jeg ønsket å intervju, og jeg forøkte å avtale tid og sted for en samtale med disse.

#### **4.2.2 Utvikling av intervjuguide**

Med tanke på min begrensede erfaring med å holde intervjuer følte jeg at et godt hjelpemiddel ville være å utforme en god intervjuguide. En intervjuguide inneholder de emnene som skal tas opp og eventuell rekkefølge på temaer og spørsmål som stilles (Kvale, 1997). Før utformingen av intervjuguiden startet var en det et viktig element som måtte tas stilling til, nemlig hvor åpent eller strukturert intervjuet skulle være.

Intervju som metode handler om en konversasjon som har en hensikt og en viss struktur. Strukturering i en intervjuguide vil kunne være viktig i forbindelse med den informasjonen man ønsker å få. Måten man stiller spørsmålene på og hvilke rekkefølge spørsmålene kommer i vil dermed kunne være viktig (Kvale, 1997). Thagaard (2009) presenterer tre ulike måter man kan utforme et forskningsintervju på, disse handler om i hvilken grad intervjuguiden er

lite strukturert, relativt strukturert eller delvis strukturert. En *delvis strukturert* intervjuguide, som er valgt i denne sammenheng (se vedlegg 5), kan forstås som en mellomting mellom en lite, og en relativt strukturert tilnærming. Her er temaer bestemt av på forhånd og spørsmålene stilles i lys av informantens forutsetninger. Fleksibilitet blir viktig i forhold til en slik struktur. Man er ikke nødvendigvis avhengig av å stille spørsmål i en bestemt rekkefølge, men tilpasser etter informantens svar, for til slutt å ha vært gjennom alle temaene (Thagaard, 2009).

I lys av det teoretiske rammeverket som jeg har lagt til grunn for oppgaven lagde jeg noen temaer som skulle være gjennomgående i min guide (se vedlegg 5). Disse temaene var ikke konkret forankret i de artikulerte kategorier som ble presentert i kapittel 3, men temaer som hjalp å skape en viss dramaturgi i guiden. Jeg delte guiden (se vedlegg 5) inn i temaer med underliggende spørsmål, en inndeling som kan forstås som det Rubin & Rubin (2005) referert i Thagaard (2009) kaller for ”*tre-med-grener*”-modellen. Mine overordnede inndelinger kan forstås som hovedtemaer, og grenene med tilhørende spørsmål. Dramaturgien i guiden handlet gjennomgående om refleksjon og læring, men jeg forsøkte å starte med spørsmål relatert til refleksjon som kan kjennetegnes i med handlingsrefleksjon og reflection-in-action. For så, utover i intervjuet, forsøkte jeg å tilnærme meg refleksjon over egen tankevirksomhet og refleksiv forskning, en tilnærming som kan forstås å gjenspeiles i analysekapittel 5.

Jeg hadde i ingen av mine innledende informasjons-mailer (se vedlegg 2 og 3), utover generell informasjon om studiens fokus, presisert i særlig stor grad hvordan mitt intervju ville fortone seg og hvilke temaer jeg ønsket å snakke om. Dette anså jeg som en måte å invitere informanten til å måtte reflektere over svarene sine i intervjusituasjonen. Dette er noe Thagaard (2009) mener vil kunne være hensiktsmessig for å få utfyllende svar og sjansen for å få ”fargede” beskrivelser som informanten har forberedt på forhånd minker. Jeg utformet også det Thagaard (2009) blant annet hevder kan være viktig i tilknytning til intervjustørsmål, en del oppfølgingsspørsmål. Med disse spørsmålene kunne jeg be informantene nærmere presisere dersom det var noe jeg ønsket mer informasjon om eller rundt. Dette er noe jeg i ettertid ser å ha gitt verdifull og utfyllende informasjon.

### **4.2.3 Gjennomføring av intervju**

Når det kommer til gjennomføringen av intervjuene er det mange elementer som kan påvirke dataene som samles inn, og som derfor burde tas stilling til. Dette gjelder blant annet elementer om fysisk tilstedeværelse, hvordan, hvor, og et tidsaspekt ved intervjusituasjonen.

Jacobsen (2005) påpeker at personlige intervju, der hvor man blant annet sitter ansikt til ansikt med informanten innehar mindre grad av trusler mot gyldighet og pålitelighet. Når man sitter ansikt til ansikt i en intervjusituasjon knyttes det fortrolighet mellom personene, fortrolighet som videre kan gjøre det lettere og snakke om temaet (Jacobsen, 2005). Faren for at intervjuerens nærvær kan medføre unormal opptreden fra informantens side, kalt *intervjuereffekten*, kan likevel påvirke datamaterialets gyldighet i negativ grad (Groves & Kahn, 1979. ref. i Jacobsen, 2005). Jeg stilte meg selv spørsmålet om hvorvidt jeg skulle holde intervjuene over telefon, E-post eller ved fysisk møte. Jeg tok en avgjørelse på å holde alle mine intervju i form av ansikt til ansikt med informantene. På den måten kunne jeg gi tilbakemeldinger gjennom såkalte *prober*, nikke bekreftende, og smile oppmuntrende når informanten pratet. Informanten får dermed en bekreftelse på at han eller hun svarer på det som spørres om, og intervjueren oppmuntrer til å få mer utfyllende svar dersom det er ønskelig (Rubin & Rubin, 2005. ref. I Thagaard, 2009).

Jacobsen (2005) og Dalland (1997) påpeker en begrensning ved *kun* å notere under et intervju, dette er begrensninger som går på at man muligens vil ha behov for å konsentrere seg om å notere riktig og kanskje mister tråden i samtalen. Et alternativ dersom man ikke ønsker å notere kan være å ta lydopptak, men da er det viktig å huske at noen informanter kan føle ubehag ved at lydopptakeren ligger på bordet (Jacobsen, 2005) Det som er viktig å huske på i en slik sammenheng er at man på en best mulig måte må tilpasse slik at intervjuet føles naturlig, samtalen går flytende og innholdet bevares til videre analysering (Jacobsen, 2005). Jeg har hovedsakelig valg å benytte meg av lydopptaker. For at informantene ikke skulle bli overrasket over at lydopptakeren lå på bordet, ga jeg uttrykk for, i den innledende fasen hvor jeg tok kontakt med informantene, at jeg ønsket å benytte en slik opptaker (se vedlegg 2 og 3). Samtidig presiserte jeg dette atter en gang gjennom samtykkeerklæringen (se vedlegg 4). I tillegg til lydopptak ønsket jeg å ha en notatblokk hvor jeg raskt kunne notere ytterligere tanker som måtte dukke opp i løpet av samtalen.

I lys av min problemstilling anså jeg det som hensiktsmessig og holde intervjuet på et naturlig sted for oppgavens tematikk, nemlig informantenes arbeidsplass. *Konteksteffekten* kan forstås å omhandle hvorvidt konteksten rundt individet vil kunne påvirke situasjonen og innholdet i intervjuet (Jacobsen, 2005). Dersom omgivelsene rundt er kunstige, i den forstand at de er nye for informanten, kan dette påvirke på ulike vis. Dersom konteksten rundt er kjent for informanten vil dette også kunne påvirke på ulike måter, men samtidig også kunne oppfattes

som mer naturlig og kan gi informanten en følelse av å være på "hjemmebane" (Jacobsen, 2005). Jeg tilbød meg å møte på deres eget kontor eller booke et møterom i samme område. Møterommene ble daglig brukt og var kjente lokaler av mine informanter, som videre ikke så ut til å la seg nevneverdig påvirke av kontekstene, slik jeg tolket det.

## 4.3 Analysetilnærming

Jeg brukte tid rett etter hvert intervju til å sette meg ned og bearbeide innhentet materiale. Dette er noe som kan være viktig dersom man ikke noterer alt underveis (Thagaard, 2009). Jeg transkriberte samtalene ordrett for ikke å gå glipp av elementer som kunne være sentrale. Det var også i denne fasen hvor *konfidensialiteten* fikk en rolle, jeg anonymiserte alle dokumenter og videre oppbevarte navnelister på informanter, og transkribert datamaterialet med notater adskilt. Etter at jeg hadde transkribert materiale fra alle fem intervju forsøkte jeg å knytte utsagn og fortellinger til ulike forskningsspørsmål, artikulerte kategorier og begreper. Dette for lettere å få en oversikt når jeg senere skulle komme i gang med den *kategoribaserte analysen*. En kategoribasert analyse kan forstås som en analyse hvor man presenterer og analyserer materiale i lys av noen kategorier som gjenspeiler tema i prosjektet (Thagaard, 2009). Dette kan være kategorier som kommer til uttrykk i empirien, eller kategorier som forskeren selv har utviklet (Thagaard, 2008). De fem kategorier som er presentert i kapittel 3, vil være kategorier som videre blir aktuelle i oppgavens analyse. På denne måten kan jeg gå i dybden innenfor hver kategori, og ta for meg alle informanter på en oversiktelig måte, noe Thagaard (2009) hevder er et av hovedpoengene ved en kvalitativ analyse. Det vil være litt varierende hvordan informantene presenteres i forbindelse med analysekapitlene, men hovedsakelig vil alle informanter bli trukket frem i lys av kategoriene. Dette anses også som en velegnet tilnærming i forbindelse med den hermeneutiske tilnærmingen oppgaven er inspirert av. Jeg gjennomgår mitt transkriberte materiale som et helhetlig dokument, for så å se deler i datamaterialet i lys av delene i det teoretiske materialet. En prosess frem og tilbake mellom teori og empiri for å tilnærme meg en helhetlig forståelse.

### 4.3.1 Abduktiv tilnærming

Kvalitativ forskning er ofte preget av en induktiv metode som innebærer at man går ut i virkeligheten med et åpent sinn og innhenter informasjon som videre bearbeides og struktureres i en teori (Jacobsen, 2005). Som Jacobsen (2005) og Thagaard (2009) påpeker,

kan kritikken mot en slik metode problematisere i hvilken grad forskeren klarer å gå ut i empirien med et helt åpent sinn. På den andre siden har vi en ren deduktiv metode. Her går man fra teori til empiri, og virkeligheten studeres ved at man skaper seg noen forventninger basert på teori først, for så å gå til empirien for å se i hvilken grad disse forventningene stemmer med virkeligheten (Jacobsen, 2005). Kritikken mot denne metoden problematiserer i hvilken grad forskeren er i stand til å finne annen informasjon enn det man selv mener er relevant fordi man har dannet seg noen føringer via teori (Jacobsen, 2005).

Min studie baserer seg på en mellomting mellom en ren induktiv og deduktiv metode. Jeg har fordypet meg i teori og utviklet en intervjuguide som anses som relevant i forbindelse med tematikken som studeres. Videre har jeg studert deler av det empiriske materiale, og sett dette opp imot det teoretiske materiale for så å se dette sammen i helhet. På denne måten blir det et dialektisk forhold mellom teori og empiri. Dette kan kalles for det Alvesson & Sköldberg (1994) & Mason (2002) referert i Thagaard (2009) omtaler som *abduktiv* tilnærming. En slik tilnærming kjennetegnes ved at forskeren tar utgangspunkt i teorien når han skal tolke og analysere datamaterialet, for deretter å analysere teorien i lys av det empiriske materiale. Dette blir en prosess frem og tilbake mellom teori og empiri hvor målet er å utvide min forståelse og belyse tematikken (Thagaard, 2009).

#### **4.3.2 Presentasjon og videre behandling av informanter**

For å kunne gjennomføre en reflektert og grundig analyse vil det med tanke på tiden som er satt av til denne studien være hensiktsmessig og ikke ha for mange informanter (Thagaard, 2009). Etter fem gjennomførte intervjuer følte jeg ikke behov for oppfølgingsintervju eller samtaler med flere mulig informanter fra mitt utvalg. Dette fordi jeg opplevde et *metningspunkt*, jeg fikk nok materiale fra mine fem informanter samtidig som jeg gjorde en vurdering av at flere informanter sannsynligvis ikke ville kunne bringe noen ytterligere forståelser av fenomenet (Thagaard, 2009). Samtidig anså jeg det materiale jeg hadde fått som variert nok til å kunne belyse ulike dimensjoner innenfor tematikken. Mine fem informanter blir ikke kategorisert eller gruppert i forbindelse med analysen, men det skal legges til at alle informantene arbeider på Krigsskolen, fire av dem arbeider innenfor ulike faggrupper i *utdanningsseksjonen* og en av dem er tilknyttet *studieseksjonen*. Informantene sprer seg fra ledelsesnivå til undervisere og instruktører. I forbindelse med mine informanters identiteter har jeg forsøkt å være varsom og sikre deres personvern, dette blant annet ved og ha *informert*

*samtykke* (se vedlegg 2), sikre *konfidensialitet* og *anonymisering* (Thagaard, 2009). Mine informanter blir alle omtalt som menn, for å sikre anonymiteten til den ene kvinnen i mitt utvalg. Videre vil informantene også bli beskrevet som *Informant 1.*, *Informant 2.*, osv. Utenom at dialekter er nøytralisert vil informantenes utsagn bli presentert slik de er formulert. Dermed kan informantene muligens selv kjenne igjen det de har sagt, men for utenforstående vil sitatene kunne være vanskelig og knytte til enkeltindivider.

## 4.4 Refleksjon rundt metode

Kvale (1997) påpeker at det er ulike elementer som forskeren bør reflektere over i lys av egen undersøkelse. I forbindelse med ulike metodiske valg kan det slik jeg tolker Grønmo (1996), og som Dalland (1997) selv påpeker, være problematisk å si at metodene som kjennetegnes i en undersøkelse utelukkende er det ene eller det andre. Dette eksemplifiseres videre med at man enkelte ganger i kvantitativ forskning tolker sine data, samtidig som kvalitativ forskning kan inneholde elementer av kvantifisering (Dalland, 1997). I denne sammenheng anses de tilnærminger og metoder som denne studien er inspirert av og videre benytter, som relevante for å kunne belyse oppgavens problemstilling på en pålitelig og oversiktlig måte. I forbindelse med innsamlingen av data kan lokalisering og intervjuets lengde påvirke informasjonen som innhentes (Kvale, 1997). Denne studien har ønsket å få innblikk i informantenes daglige virke, lokaliseringen for intervjuene virket ikke å påvirke informantene i særlig grad og kan muligens tolkes lite truende i forbindelse med *konteksteffekten* (Jacobsen, 2005). Jeg er også tilfreds med at jeg ikke valgte å holde intervjuene over telefon eller E-post slik jeg alternativt hadde sett for meg. Dette på bakgrunn av at elementer som vektlegges i forbindelse med fysisk tilstedeværelse tilsynelatende har hatt en positiv virkning på mengden relevant informasjon som er samlet. Samtlige intervjuer hadde en varighet på ca 1 time, noe som kan forstås som en velegnet tidsramme for et individuelt intervju i forbindelse med en kvalitativ studie (Jacobsen, 2005). Etter et intervju på en time, til en og en halv time, vil det som Jacobsen (2005) understreker; være en realitet at både intervjuer og informant er trette.

I forbindelse med oppgavens problemstilling, og det teoretiske materiale utviklet jeg noen temaer; *Refleksjon og arbeid* og *Refleksjon og læring*. Med utgangspunkt i artikulerte kategorier som er relatert til disse to temaer anså jeg dette som oversiktlig måte å behandle informantenes besvarelse på. Dette er noe Thagaard (2009) påpeker som viktig i forbindelse med en kvalitativ analyse. Jeg har ikke gjort store endringer i de sitater og utsagn som mine



informanter har formulert, annet enn små justeringer som jeg mener ikke får betydning for utsagnenes meningsramme. På denne måten kan mine tolkninger på bakgrunn av presenterte sitater fattes å være lojale til den virkeligheten som beskrives. Dersom forfatterens tolkninger er forankret i en korrekt beskrivelse av virkeligheten er det noe som, i følge Kvale (1997), kan forstås å styrke undersøkelsens validitet.

Min kjennskap til organisasjonen gjennom erfaringer fra praksisopphold våren 2013, og deltakelse i andre sammenhenger kan ha en påvirkningskraft av forskningens gang. Dette har gitt meg det hermeneutikken vil betegne som en *forforståelse* (Thagaard, 2009). Noe som har spart meg for mye tid i en innledende fase ved at jeg har sluppet å bruke mye tid på å bli kjent med organisasjonen og dens ansatte. På den andre siden kan en slik forforståelse også skape større muligheter for å forstå informantenes utsagn og fortelling, og som videre kan være med og styrke validiteten i forskningen (Thagaard, 2009). Den *profesjonelle distansen* krever blant annet at forskeren har et nøytralt forhold til organisasjonen og de informanter som er en del av undersøkelsen (Kvale, 1997). Jeg har fokusert særlig på å få så mye informasjon som mulig, og innhente så mye kunnskap og perspektiver som mulig gjennom mine møter på Krigsskolen. Dette har resultert i at jeg bevisst har forsøkt å forholde meg så nøytralt som mulig i diskusjoner og samtaler, og den profesjonelle distansen forskeren bør etterstrebe kan derfor forstås som etterstrebet og ivaretatt.

Det vil også være av betydning at informanter og andre deltakere i undersøkelsen blir fullstendig informert, dette om hva deltakelsen innebærer og at deltakelsen er frivillig (Thagaard, 2009). Innledningsvis sendte jeg ut et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som beskrev undersøkelsens tema, spørsmål om deltakelse og hva deltakelsen ville innebære. Deretter en ny informasjons-mail (se vedlegg 3) til aktuelle informanter hvor jeg forsøkte og avtale tid og sted for et intervju. Videre, et informert samtykke (se vedlegg 4) som ble gjennomgått før intervjuet, og begge parter skrev under hvor et eksemplar ble gitt til informantens odel og eie. Intervjuguiden (se vedlegg 5) var delvis strukturert, noe som blant annet ga informantene mulighet til å ordlegge seg på en måte som var naturlig for dem selv. Anonymiteten til mine informanter er gjennomgående blitt etterstrebet. I tråd med at forskningen skal kunne hevdes å være gjennomført etisk forsvarlig er det også gjennomgående henvist ovenfor mine informanter til en innmelding og godkjenning av studien fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste) (se vedlegg 1).

## 4.5 Studiens kvalitet

I dette avsnittet ønsker jeg å ta for meg gyldigheten, nøyaktigheten og overførbarheten i forhold til denne undersøkelsen. Dette er elementer som vil bli diskutert i lys *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhet*. Fullstendig validitet og reliabilitet vil nærmest være umulig og oppnå, det blir derfor særdeles viktig for forskeren og diskutere mulige svakheter knyttet til de funn og resultater forskningen presenterer (Kleven, 2002). Generaliserbarheten kan som jeg tidligere har vært inne på, være problematisk og innfri i tilknytning til en slik kvalitativ studie. Likevel vil en nærmere fordypning i disse faktorene kunne bidra til å verifisere kunnskapen som artikuleres i forbindelse med denne kvalitative studien (Kvale, 1997).

### 4.5.1 Validitet

*Validiteten* i forskingen handler om de tolkninger som er gjort, om disse er riktige, gyldige og gjenspeiler virkeligheten som studeres (Kvale, 1997). Det finnes ulike faktorer som kan påvirke validiteten (Kvale, 1997). I lys av min undersøkelse vil jeg videre diskutere validiteten i lys av *forforståelse*, *gjennomsiktighet*, og *operasjonalisering* av begreper.

Innenfor en hermeneutisk ramme kan forforståelsen medføre en mulighet til en dypere innsikt i de perspektiver, holdning og meninger som informanten presenterer. Fortellingene er blitt hentet inn ved intervju som i tråd med Kvale (1997) anses som egnet metode for å innhente informasjon om hvordan folk betrakter verden og livene sine. Min forforståelse og det teoretiske materialet som er lagt til grunn må likevel tas i betraktning. Dette er faktorer som kan ha lagt føringer i forhold til hva jeg som forsker har orientert meg om, og derfor oversett elementer som ikke gjenspeiles i mitt perspektiv, og noe som kan svekke funnenes validitet.

Som Silverman (2006, ref. i Thagaard, 2009) poengterer, kan *gjennomsiktigheten* også ha en rolle i forbindelse med forskningens validitet. Dette innebærer at man tydelig presenterer grunnlaget for de tolkninger som er gjort og som danner grunnlag for eventuelle konklusjoner (Silverman, 2006. ref. I Thagaard, 2009). En presentasjon av metodiske valg og analysetilnærming kan bidra til å skape slik gjennomsiktighet ved at leseren får mulighet til å forstå hvordan undersøkelsen gang. En annen faktor som også kan påvirke undersøkelsens validitet er hvordan meningsfortolkningene som er utført kan styrkes gjennom *respondent validitet* (Silverman, 2010). Dette handler om å fremvise de tolkninger og evt. funn som er gjort til de respektive informanter slik at de kan verifisere om forskerens tolkning stemmer

overens med virkeligheten som presenterer. I forbindelse med denne studien har ingen av mine informanter verifisert mitt bearbeidede datamateriale, og noe som må tas i betraktning.

I relasjon til pedagogikken kan det være vanskelig og studere abstrakte begreper som refleksjon og læring. *Begrepsvaliditeten* som er en av 4 sentrale validitetstyper innenfor Cook & Campells (1979, ref. i Kleven, 2002) sitt validitetssystem, er noe jeg ønsker å diskutere nærmere i lys av sentrale begreper i denne undersøkelsen. Begrepsvaliditeten omhandler hvordan sentrale begreper er operasjonalisert, og med bakgrunn i at forskjellige mennesker kan ha ulik oppfattelse av begrepenes mening. I forbindelse med min undersøkelse har jeg innledningsvis til hvert intervju presentert hva jeg som forsker legger i begrepene *refleksjon* og *læring*. På den måten får informanten en forståelse for forskerens utgangspunkt gjennom samtalen (Kleven, 2002). Likevel kan det tenkes at jeg ikke har lyktes med denne operasjonaliseringen, at den ikke har fremstått som klar nok eller at *undersøkelseeffekten* kan ha påvirket informantens språk. Forsker og informant kan dermed ha hatt ulik forståelse av begrepene, noe som må tas i betraktning. Likevel har jeg gjennom den grundige bearbeidelsen av min intervjuguide (se vedlegg 5) forsøkt og belyse ulike aspekter ved begrepenes rolle, som muligens kan forstås å styrke operasjonaliseringen og dermed validiteten i noen grad.

#### 4.5.2 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet handler om forskningens troverdighet, stabilitet og nøyaktighet (Thagaard, 2009). Dette er elementer som kommer til uttrykk gjennom *stabilitet*; om man kan få samme svar av samme informant i senere i tid, *ekvivalens*; om spørsmålene påvirker svarene, - og *vurdering*; om resultatene er uavhengig av den som tolker de (Kleven, 2002).

I forbindelse med stabiliteten, har intervjuene omhandlet elementer fra informantens egne arbeidshverdager, og anses derfor som en stabil faktor som det er mulig å innhente liknende datamateriale om senere. Likevel kan både arbeidsoppgaver og deltakernes perspektiver forandre seg over tid. Muligheter for å kunne reprodusere samme svar i senere tid må derfor tas i betraktning i forhold til informantens utvikling. I tilknytning til ekvivalensspørsmålet har min intervjuguide (se vedlegg 5) gitt informantene en mulighet til å prate relativt fritt i lys av forskerens temaer og åpne spørsmål. Derfor kan spørsmålene som er stilt i liten grad anses å legge føringer på informantens svar. Likevel har spørsmålene og temaene subjektivt blitt valgt av forskeren, og tematikken kunne muligens vært behandlet på en annen måte av en annen forsker, og dette må videre tas i betraktning. På bakgrunn av forskerens subjektivitet

kan dette også ha påvirket *vurderingen* av materiale. Tolkninger kan derfor være gjenspeilet i forforståelsen. Riktignok trenger dette ikke og være negativt, det kan også forstås som sentralt i pedagogisk forskning, det viktige blir at leseren får mulighet til å se det materiale som danner grunnlag for tolkningene (Kleven, 2002). Jeg vil i analysedelen forsøke og tydelig presisere hva som er forfatterens egne tolkninger, og hva disse kan relateres til i empirien.

### 4.5.3 Generaliserbarhet

Studiens analytiske *generaliserbarhet* berører den *ytre validiteten* og er knyttet til i hvilken grad det er mulig og overføre resultater og funn til andre organisasjoner og/eller individer (Kleven, 2002). I tilknytning til en kvalitativ studie vil det kunne være forfatterens fortolkninger som danner grunnlag for slik *overførbarhet* (Thagaard, 2009). I tråd med det positivistiske synet på samfunnsforskningen blir målet å kunne finne alminnelige lover som kan gjøres universelle. Dyptgående beskrivelser og sammenlignbare funn blir dermed sentralt for å kunne foreta generaliseringer (Kvale, 1997). Samtidig poengterer Thagaard (2009) at generaliseringer ikke alltid vil være hensiktsmessig, og at kvalitative studier med få informanter ikke danner grunnlag for å generalisere på denne måten. Når Thagaard (2009) hevder at generaliseringer ikke er hensiktsmessig i kvalitative studier, kan dette muligens relateres til det Kvale (1997) refererer til når han snakker om et humanistisk syn på samfunnsforskningen. Innenfor dette synet anses hver situasjon og hvert fenomen som unikt (Kvale, 1997). Man kan dermed si at det individuelle og unike blir sentralt fremfor det universelle mangfoldet. Det blir dermed en debatt om *kontekstualisering* fremfor generalisering (Kvale, 1997). Denne studien kan forstås å bidra til og kontekstualisere på denne måten. Dette ettersom mitt mål ikke har vært å kunne generalisere kunnskap til andre situasjoner, men i større grad hatt som mål å tjene som et bidrag til Krigsskolens utvikling, ved å kaste lys over tematikken. Utover dette blir det opp til leseren selv og bedømme i hvilken grad holdbarheten i de spesifiserte tolkninger og funn er generaliserbare (Kvale, 1997).

## 5 Refleksjon og arbeid

Refleksjonen kan som jeg tidligere har vært inne på handle om mer enn kun en ettertanke. I dette kapittelet ønsker jeg med utgangspunkt i det teoretiske materialet, artikulert som fem kategorier, og analysere innhentet datamateriale. Dette i forbindelse med det første forskningsspørsmålet, ”hvordan kan refleksjon komme til uttrykk i arbeid?”. I forbindelse med den hermeneutiske tilnærmingen som denne studien er inspirert av kan de fem kategoriene som analysen tar utgangspunkt i forstås som deler i lys av en helhet. Kategoriene omhandler refleksjon knyttet til:

- planlegging (Kategori 1)
- praksis i opplæringssammenheng (Kategori 2)
- vurdering (Kategori 3)
- tidligere tankevirksomhet (Kategori 4)
- utvikling av egen praksis (Kategori 5)

Elementene som trekkes frem i forbindelse med noen av mine kategorier er elementer jeg mener det vil være viktig å se nærmere på. Dette fordi disse elementene kan bidra til å belyse når, hvor og i hvilken grad refleksjonen kan komme til uttrykk i arbeidet. Elementene som inngår i de ulike kategoriene er ikke vilkårlig valgt, men anses som sentrale i forbindelse med det teoretiske rammeverket som ble beskrevet i kapittel 3. Gjennom en abduktiv metode ønsker jeg i dette kapittelet og studere det empiriske og teoretiske materiale i lys av det aktuelle forskningsspørsmålet.

### 5.1 Refleksjon knyttet til planlegging (Kategori 1)

Elementer innenfor den første kategorien gjenspeiler i hvilken grad refleksjonen kan ha en rolle i forbindelse med planlegging av senere handling. Dette er i følge Dale (1989) et meta-nivå som vil være sentralt i forbindelse med videre handling. For å belyse i hvilke grad refleksjon av denne typen kan forekomme vil fire ulike elementer bli trukket frem. Disse elementene tar for seg handlingstidsrom, i hvilken grad man har tid til å reflektere i en planleggingsprosess (Dale, 1993). I hvilken grad man er underlagt planer som setter

begrensinger for refleksjon i forbindelse med videre arbeidet, på hvilken måte kommunikasjon mellom kollegene åpner for utøvende handlingsrefleksjon, -og om refleksjonen oppfattes som en legitim form for ekspertise.

### 5.1.1 Tiden til å reflektere

Refleksjon i en planleggingsprosess krever tid, noe som kanskje ikke alle har dersom det kreves at resultatene skal komme fortløpende. Likevel må lærere og instruktører forberede opplæringen som skal holdes, enten alene eller sammen med andre kolleger. Informant 1 påpekte viktigheten av å bruke tid i en innledende fase på å reflektere. Både på egenhånd, og videre sammen med kolleger, for å komme frem til de best egnede løsninger og metoder for opplæringen:

*[..] Det er viktig å reflektere på egenhånd over hva som tidligere er blitt gjort, hva som fungerte og hva som ikke fungerte, deretter må vi diskutere dette sammen, hva og hvordan vi skal legge det opp. [..] På den måten kommer vi frem til hvordan opplæringen skal struktureres og gjennomføres på en best mulig måte (Informant 1).*

Sitatet anses som et godt eksempel på at refleksjonen kan være en viktig faktor i en planleggingsprosess, man bearbeider egne erfaringer for så å diskutere dem sammen med andre. Refleksjonen blir på den måten et hjelpende element i forberedelsen av de fremtidige handlinger. Man bruker den refleksive intelligens til å bearbeide erfaringer på en indre plan, og som vil komme til syne i forbindelse med senere handlingssvar (Dale, 1993). Tid til slikt arbeid blir dermed viktig for kvaliteten, og noe også informant 2 poengterer. Han tolkes å forstå refleksjon i en planleggingsfase som helt essensielt for å kunne utøve praksis i selve opplæringssammenhengen:

*[..] Å bruke tid på refleksjon rundt de fremtidige handlinger blir essensielt. [..] Undervisningen består jo av å utøve refleksjon i praksis, og da må man jo ha reflektert rundt hvordan dette skal gjøres på forhånd (informant 2).*

En oppfatning informant 3 også ser ut til å dele:

*Det blir viktig å reflektere rundt hvordan opplæringen kan nå den enkelte kadett på en best mulig måte (Informant 3).*

Å bruke tid på arbeid relatert til den refleksjonen som er knyttet til planleggingen tolker jeg å være viktig for mine informanter. Dette for at selve opplæringsaktiviteten skal, som Dale (1989) kaller det, ha et profesjonelt grunnlag. Relatert til Dale (1993) ser vi at denne type

refleksjon kan forstås som en form for handlingsrefleksjon. Man reflekterer i forbindelse med en handling som i denne situasjonen handler om å planlegge. I hvilken grad dette skjer blant lærere og instruktører utover mine informanter kan jeg ikke si noe konkret om, annet en at samtlige av mine informanter har gitt uttrykk for at de tror andre kolleger også setter av tid til dette. De gir uttrykk for at det er grunnleggende, og derfor viktig for alle med tilknytning til opplæringen, at man tar seg tid i en innledende fase til å reflektere over det som skal skje i senere opplæring og undervisning.

### 5.1.2 Handlingstvang

Dersom man har tid og tar seg tid til å reflektere i forbindelse med forberedelser til en opplæringssituasjon kan dette være tegn på det Dale (1993) kaller for svak handlingstvang. I tillegg til tid påvirkes også handlingstvangen av de rammene som pålegges fra overordnede i lys av planer for gjennomføring (Dale, 1993). I forbindelse med den refleksjonen som er knyttet til kategori 1, vil handlingstvangen kunne påvirke i hvilken grad det skapes rom for å reflektere, og kan dermed forstås å påvirke i hvilken grad deltakerne reflekterer rundt utførelse av videre handling. Dersom handlingstvangen oppleves som svak får læreren frihet til å bruke seg selv og sin egen kunnskap i en planleggingsfase (Dale, 1993). Informant 1 kan tolkes, i forbindelse med mitt spørsmål om tid til refleksjon i planleggingsfasen, at han anser handlingstvangen som svak og at det er rom for kreativ tenkning:

*[..] Det er rom for annerledestenkning i forbindelse med utvikling av opplæringen. [..] Ved å la seg inspirere av andres opplæring kan man reflektere rundt dette, for så å forsøke å implementere elementer inn i egen undervisning (Informant 1).*

Informantens svar kan være et godt eksempel på at det eksisterer en frihet til å bygge opp opplæringen basert på egne erfaringer og refleksjoner. Relatert til Dale (1993) vil både kompetansenivå 1, 2, og 3 kunne anses å være viktig i denne prosessen. En slik komplementær prosess bidrar til at lærerne er i stand til å benytte friheten til å tenke i begreper og utøve profesjonell praksis (Dale, 1989). Dersom man opplever svak handlingstvang innenfor arbeidet relatert til refleksjonen i planleggingsfasen vil det også være viktig å ha arbeidet på de andre kompetansenivåene. Dette for å kunne utøve best mulig handlingsrefleksjon relatert til arbeidet man utfører (Dale, 1993). Informant 3 og 4 tolkes å støtte påstanden om frihet i forbindelse med fravær fra handlingstvang. Begge uttrykker at man blant annet lar seg inspirere av andre når man planlegger egen opplæring. Dette er videre med på å gi læreren og

instruktøren et eierforhold til sin opplæring noe som vil kunne være viktig i forbindelse med det som skal skje i den konkrete opplærings- og undervisningssammenheng (Dale, 1989).

Dersom man kommer frem til i en senere vurderingsfase av opplæringen at ting fungerte bra, kan dette være tegn på at refleksjonen knyttet til planleggingen har vært sentral:

*Er ting bra er det jo fordi jeg har reflektert grundig i en forberedende fase (Informant 5).*

Dersom man reflekterer i en forberedende fase og bruker den refleksive intelligens til å bearbeide tidligere erfaringer, mener jeg dette kan forstås som en av flere faktorer som danner grunnlag for en god gjennomføring. Men, dersom man skulle komme frem til mangler eller misnøye i forbindelse med gjennomført opplæring, vil det da være på samme måte? Frihet fra handlingstvang kan fattes å gi lærerens refleksjoner en viktig rolle, en viktig rolle i den forstand at den blir betydningsfull i forbindelse med de handlingssvar som kommer til uttrykk i praksis (Dale, 1993).

### **5.1.3 Kommunikasjon mellom kolleger**

Innenfor dette elementet anses kommunikasjon mellom kolleger som en faktor hvor refleksjon kan komme til uttrykk. Ut i fra Dale (1989) sitt perspektiv anses man ikke lenger som lærer når man diskuterer og planlegger undervisning lærere i mellom. Lærer er man i møtet med elever, mens når kollegiet diskuterer opptre man i større grad som pedagog, og kommunikasjon mellom pedagogene er viktig. Det oppleves som informantene utøver refleksjon knyttet til planlegging, en tolkning basert på de tidligere sitater. Videre tolker jeg det også slik at kommunikasjon pedagogene imellom forekommer, men hvorfor er denne kommunikasjonen viktig? Kommunikasjonen gir mulighet for å dele perspektiver og holdninger, samt sikre meningsfull kunnskapsformidling (Dale, 1989). At det finnes arenaer for slik kollegialitet på Krigsskolen kan blant annet sees i lys av at deltakerne er inndelt i tverrfaglige team som sammen arbeider om opplæringen (Krigsskolen, 2008). Det forekommer også en del uformell konversasjon i gangene, på kontorene og i lunsjkroken. At kommunikasjonen blir viktig er noe som ble understreket av informant 1:

*Vi er inndelt i team som skal planlegge og diskutere opplæringen. [...] Vi diskuterer synspunkter og meninger, dette for å forstå hverandre, hjelpe hverandre, dele kunnskap, og komme frem til en felles løsning (Informant 1).*



Kommunikasjon mellom kolleger kan i følge denne informanten være svært grunnleggende i planlegging og utvikling av opplæringen. Dette både for å planlegge opplæringen å dele kunnskap pedagoger imellom. Likevel finnes det utfordringer knyttet til et slikt type samarbeid:

*[..] Komme sammen, og dele og diskutere kan by på utfordringer. Vi har alle ulike syn på ting, og det kan derfor være en utfordring noen ganger å kommunisere på samme nivå. (Informant 3).*

Sitatet kan være et eksempel på at kommunikasjonen mellom kollegene til tider kan være krevende. Man må bruke tid på å forstå hva den andre mener, hva den andre legger i begrepene osv. Om dette kan ha en sammenheng med at gruppene er sammensatt i tverrfaglige team, med ulike faglige utgangspunkt, vil kunne være vanskelig og grunnngi, men det vil muligens kunne være en faktor av betydning. Relatert til Dale (1989) kan kommunikasjon mellom kollegene også danne grunnlag for å innhente nye perspektiver og tolkninger som individet selv kan reflektere over på egenhånd. Man må diskutere ulike synspunkter, og bruke sin egen handlingsrefleksjon for å kunne kommunisere med andre om ting man selv kanskje ikke alltid har full forståelse for. En aktivitet som noen ganger kan være tidkrevende men også viktig for å utvikle og fornye opplæringen, ifølge Dale (1999). En arena for slik type arbeid blir på den måten viktig for å kunne anvende handlingsrefleksjonen, og få nye innfalsvinkler som videre påvirker deltakernes refleksjonsprosess.

#### **5.1.4 Refleksjon som ekspertise**

Dersom man anerkjenner reflection-in-action som en form for ekspertise, og ikke *kun* vektlegger den tekniske ekspertise vil det, som Schön (2001) understreker, kunne bidra til en utvikling av metoder og løsninger. Krigsskolen består av fagområder som er tilknyttet begge former for ekspertise. Den tekniske ekspertisen knyttes for eksempel til skyteferdigheter. Refleksjon anerkjennes også som en ekspertise som er viktig for arbeid og utvikling på Krigsskolen. Gjennom å ”sparre” med hverandre i en planleggingsprosess kommer refleksjonen som deltakerne alene har bearbeidet og den refleksjonen som, relatert til Schön (2001) kalles for reflection-in-action, frem som et sentralt element. Man lytter til hverandre, diskuterer sammen og dveler ved ulike alternative løsninger og handlingssvar, for å komme frem til det man mener er den beste løsningen eller metoden. Både informant 1, 2 og 5 snakker om et samarbeid som belyser hvordan refleksjonen blir en sentral faktor, og derav

hvordan refleksjonen anses som en form for ekspertise i forbindelse med det kollegiale samarbeidet:

*[..] Vi sparrer med hverandre, diskuterer sammen, og ja... kanskje reflekterer sammen. Kunnskapen oppstår kanskje litt sosialt vil jeg si (Informant 5).*

At refleksjonen blir et viktig element i forbindelse med utviklingen og gjennomføringen av arbeidsoppgaver er også noe informant 1 og 2 vektlegger. Dette kan også tolkes å ligge til grunn for det informant 3 og 4 mener. Refleksjonen blir viktig for å utføre jobben de skal gjøre, noe jeg vil komme mer tilbake til i avsnitt 5.2.4. At refleksjon anses som en form for ekspertise i forbindelse med arbeidet innenfor kategori 1, refleksjon knyttet til planlegging, tolker jeg som rimelig. Likevel kan utfordringene ved å anse refleksjonen som en form for ekspertise knyttes til at etablerte sannheter og teorier innenfor organisasjonen blir utfordret. Individet slipper til og kan stille kritiske spørsmål, samt bemerke et ønske om forandring (Schön, 2001). En av mine informanter sier som leder, at utvikling av studieplaner, opplæringsplaner og emnebeskrivelser er noe som diskuteres på flere plan før de ferdigstilles. Mulighetene for å komme med innspill og kritiske kommentarer er tilstede før skolesjefen til slutt godkjenner, forteller han. Likevel forteller en av mine andre informanter som kan anses som sentral i møtet med kadetter at:

*Noen utviklingsprosesser har foregått veldig lukket, bare ledelsen har vært involvert i bestemmelser og avgjørelser, og veldig få personer fikk lov til å delta. Dette er en subjektiv oppfatning, men det var veldig få som styrte prosessen, og av den grunn er det veldig mange av oss, nå skal jeg ikke generalisere så jeg sier meg, som ikke forstår helheten (Informant 5).*

Sitatet illustrerer hvordan refleksjonen blir en form for ekspertise i forbindelse med utvikling av opplæringen, og at den har en legitim rolle blant planleggere innefor de aktuelle arbeidsteam. Utenfor disse teamene kan det i forbindelse med utsagnet til informant 5 forstås slik at andre deltakere i liten grad blir involvert. Grunnen til at det er slik kan det være ulike praktiske årsaker til. Likevel uttrykker informant 5 at det kan skape problemer for å se og forstå helheten, noe han mener er viktig for å kunne representere den opplæringen som tilbys.

## **5.2 Refleksjon knyttet til opplæring (Kategori 2)**

Refleksjon i opplæringssammenheng er relatert til den andre kategorien for refleksjon. Her kommer refleksjonen i større grad til uttrykk i forbindelse med utførelsen av opplæringen, og

om man tar seg tid til å reflektere både i og rundt undervisning og andre opplæringsaktiviteter. Elementer som videre kan belyse refleksjonens rolle er basert på, i hvilken grad det er mulig og reflektere i en slik situasjon, hvordan man oppfordrer til dialog med kadettene for så å utøve refleksjon, - og i hvilken grad refleksjonen anses som en form for ekspertise i møtet med kadettene.

### 5.2.1 Handlingstidsrom

Handlingstidsrommet kan relateres til den forståelse Dale (1993) legger i begrepet, og som blant annet er trukket fram i avsnitt 5.1.1. Refleksjon innenfor denne kategorien handler om den handlingsrefleksjon som kommer til uttrykk i opplæringssammenheng, samt lærere og instruktørers reflection-in-action. Man har ofte forberedt seg, dannet seg et bilde av hvordan opplæringen skal skje, men det kan oppstå situasjoner, slike som Schön (1987) kaller ”experience of surprise”. Situasjonen går kanskje ikke som planlagt og vår knowing-in-action holder ikke for videre handlingssvar. Vi må reflektere, men er det tid til dette når det er ”action”?

Tre av mine fem informanter har som hovedoppgave å undervise. De to andre underviser også, men ikke i like stor grad. Den ene informanten som underviser mye uttrykker:

*[..] En av hovedoppgavene i undervisningen er jo å ta seg tid til å reflektere, og vise hvordan. Det er jo noe av det vi skal lære bort (Informant 2).*

Tid til reflection-in-action blir dermed noe av det undervisningen handler om. Man skal lære bort hvordan refleksjon, en indre bearbeidelse av våre erfaringer, kan påvirke våre ytre handlingssvar (Dale, 1993). Dette illustrerer også hvorfor refleksjon knyttet til planleggingen i kategori 1 blir viktig for vår utøvende handlingsrefleksjon i kategori 2, fordi vi må være forberedt. En annen informant uttrykker at refleksjon i klasserommet til tider kan være problematisk og at det kan være vanskelig å ta seg tid til å reflektere i møtet med kadettene. I følge informant 2 er jo dette helt sentralt å bruke tid på. Det kan hende informanten som mener tiden er problematisk tenker på refleksjon som å stoppe opp og tenke, og det kan da forstås å ta tid. I følge Schön (1987) trenger vi ikke nødvendigvis å stoppe opp, for det skjer automatisk mens vi handler. Tiden til reflection-in-action blir på den måten en naturlig del av handlingen (Schön, 1987). Samtidig så kan reflection-in-action forstås og ta tid. Informant 2 hevder nemlig også at det enkelte ganger er nødvendig å stoppe opp, stoppe opp for å se tilbake på hva som har skjedd, og hvorfor utfallet ble som det ble. Når mine informanter sier

at de enkelte ganger må stoppe opp for å reflektere tolker jeg dette som en form for refleksjon on-action, som Schön (1987) også trekker frem; vi stopper opp og tar en liten pause i handlingen. Dersom en hver ”experience of surprise ” fører til reflection-on-action kan det som den ene informanten problematiserer, og ta tid.

### 5.2.2 Muligheten for å reflektere

Refleksjon knyttet til praksis i opplæringssammenheng kan også forekomme i andre kontekster enn kun i selve undervisningen. Man reflekterer rundt undervisningen, ved å ta et skritt tilbake. Man beveger seg riktig nok ikke tilbake til den forrige kategorien, men handlingsrefleksjonen kommer nå til uttrykk i hvordan man reflekterer med kolleger eller kadetter i opplæringssammenheng. Er det mulighet for å utøve slik type refleksjon i en opplæringskontekst, eller er man underlagt strenge planer og rammer, det som igjen kan relateres til det Dale (1993) kaller for handlingstvang?

Fire av mine fem informanter har i undervisningssammenheng ansvar for et tema som kan relateres til egne praktiske erfaringer og en virkeligheten som stadig er i endring. Den siste er i større grad knyttet til et fagfelt som kanskje kan fattes som litt mer faglig stabilt, nemlig engelsk. Likevel sier alle at de bruker erfaringer og egne opplevelser i opplæringssammenheng, og at de bruker erfaringene og deler erfaringene i møtet med andre. På denne måten kan handlingsrefleksjonen komme til uttrykk. Man bearbeider erfaringer på et indre plan i forbindelse med handling - den refleksive intelligens som trekkes frem i forbindelse med Dale (1993) får dermed en rolle. Både i møte med kolleger og med kadetter blir erfaringene gjenstand for opplæringens ramme, man setter faget inn i en kontekst som gjør den overførbar til andre deltakere. At erfaringene blir sentrale i møtet med andre kan illustrere fravær av sterk handlingstvang, nettopp fordi lærere og instruktørers egen refleksjon blir verdifull for det som formidles i opplæringssammenheng (Dale, 1993). Man er naturligvis underlagt retningslinjer i forbindelse med studiehåndboken og emnebeskrivelser, men i lys av omleggingen av studieprogrammene som Krigsskolen har vært gjennom, har dette blant annet dreid fokuset vekk fra å være pensum og læringsmålfokusert, til mer å fokusere på læringsutbytter (Krigsskolen, 2013). Hvordan den enkelte lærer og instruktør velger å arbeide mot dette kan de dermed i større grad reflektere over selv, eller sammen i sine team. Dette kan for øvrig også relateres til det som ble trukket frem i forbindelse med avsnitt 5.1.4 hvor informantene ga uttrykk for å reflektere og diskutere sammen innfor sine

arbeidsteam og tverrfaglige team. Det ble også problematisert rundt mulighetene man hadde for å utøve refleksjon med tilhørende diskusjon og interaksjon i forbindelse med planleggingen, utviklingen og bearbeidelse av opplæringsplaner og etc. mellom de forskjellige arbeidsteam og teamnivåer.

### 5.2.3 Kommunikasjon mellom lærer og elev

Dialog mellom lærer og elev i opplæringssammenhengen er blant annet noe Dale (1989) vektlegger i forbindelse med K1 nivå. Dialogen skal skape en sosial gyldighet, lærer og elev skal kommunisere på et plan hvor begge parter har mulighet for å danne seg en forståelse for temaet (Dale, 1999). Denne oppgaven handler ikke først og fremst om den konkrete dialogen i klasserommet som Dale (1999) referer til, men jeg mener at dersom læreren eller instruktøren åpner for en dialog kan dette få betydning for vedkommendes refleksjon. Interagerer man med andre mennesker åpner man for å få spørsmål, kommentarer eller innspill tilbake, man åpner for usikkerheten (Schön, 2001). Dersom man kommuniserer med kadettene kan det Schön (1987) kaller for "experience of surprise" muligens fortære oppstå. Man stiller seg tilgjengelig for tilbakemeldinger og spørsmål som kanskje krever en reflection-in-action for å kunne utøve et handlingssvar. En av mine informanter understreker at han gjør nettopp dette, på følgende vis:

*Jeg stiller ofte spørsmål i timen; hvordan var dette, gi meg en tilbakemelding på hva dere syntes. [...] Det er viktig å bli utfordret, rett og slett ved å be dem stille spørsmål eller kommentere opplegget (Informant 4).*

Sitatet illustrerer at informanten åpner for kommunikasjon, han ønsker tilbakemelding slik at han må svare for det han har gjort, hvordan, og hvorfor, for å kunne veilede kadetten videre. Samtidig tolker jeg det slik at samme informant bruker tilbakemeldingene fra kadettene også på en annen måte, som ikke nødvendigvis trenger å forstås som reflection-in-action:

*Kadettene kan jo ha andre synspunkter enn meg på ting. Når de stiller spørsmål eller kommenterer mitt opplegg er jo dette noe jeg tar med meg videre. Ja, det gir meg nye ting å reflektere rundt (Informant 4).*

På denne måten kan kommunikasjonen med kadettene tolkes og danne grunnlag for mer en kun reflection-in-action, det danner muligens også grunnlag for det Schön (1987) kaller for reflection-on-reflection-in-action. Læreren bruker på den måten innspillene fra kadettene til å tenke over sin egen tankevirksomhet i ettertid, og erfaringene fra kommunikasjonen blir

gjenstand for refleksjon på ulike måter. Mine fire resterende informanter forteller også at de åpner for kommunikasjon med kadettene i klasserommet og at dette inngår som en del av opplæringen, men i hvilken grad denne kommunikasjonen gir kadettene mulighet til å stille spørsmål, kommentere opplæringen eller undervisningen har jeg intet konkret datamateriale på. Likevel kan kommunikasjonen bli betydningsfull ved at den danner grunnlag for utøvende handlingsrefleksjon fra lærerens side, samt bringer perspektiver og meninger frem i lys som kan reflekteres over i senere tid, slik det virker som informant 4 kanskje gjør.

#### **5.2.4 Reflekterende ekspertise**

Dette elementet innebærer ikke kun refleksjon som en form for ekspertise i møtet med kolleger, men hva med en slik form for ekspertise i møtet med kadettene? En av mine informanter uttrykker at undervisningen hovedsakelig ikke burde være basert på at læreren skal stå foran i klasserommet og formidle faglig materiale ovenfor kadetten til en hver tid. Det er viktig å være tilstede i prosessen, arbeide med kadettene, og reflektere sammen med dem:

*[...]Vi har jo masse erfaring, den bruker vi aktivt i arbeidet vårt for å komme frem til løsninger, dette er noe vi må lære kadettene (Informant 1).*

Her ser vi at informant 1, mener hans reflection-in-action blir viktig å gjøre sammen med kadettene. Dersom man skal hjelpe kadetten til å se løsninger og alternative handlingssvar må man kanskje vise dem hvordan. Dette kan knyttes til et eksempel som Schön (1983; 2001) presenterer. En formgivningslærer bistår i en student sitt arbeid, studenten sitter fast i forbindelse med utførelse av en oppgave. Læreren setter seg ned sammen med studenten, og de reflekterer sammen rundt hvordan problemet kan håndteres. Reflection-in-action blir en prosess de begge arbeider ut i fra. På denne måten viser læreren, ovenfor studenten, hvordan man kan bearbeide egne erfaringer, bruke sin egen kunnskap, reflektere rundt mulige løsninger og bruke reflection-in-action for å komme frem til et handlingssvar (Schön, 1983; 2001). Situasjonen som informant 1 beskriver, relatert til eksempelet til Schön om hvordan læreren reflekterer sammen med studenten for å komme videre, kan oppfattes å underbygge hvordan refleksjonen anses som en form for ekspertise. Man må reflektere i handlingen for å finne en løsning. I forbindelse med utsagnet til informant 1 kan dermed refleksjon forstås som en form for ekspertise som anerkjennes i møtet med kadettene.

I hvilken grad refleksjon anses som en form for ekspertise i møtet med kadetter, og hvordan dette oppleves av mine andre informanter har jeg intet konkret materiale på. Likevel gir tre av

mine andre informanter uttrykk for at refleksjonen er sentral i møtet med kadettene, og at refleksjonen også er en del av kadettenes opplæring. Kadettene blir nemlig oppfordret til å reflektere over og rundt sin egen og andres praksis, som en del av opplæringen.

### 5.3 Refleksjon knyttet til vurdering (Kategori 3)

Den tredje kategorien, refleksjon knyttet til vurdering, handler om den refleksjon som skjer etter utført handlingssvar. Vi reflekterer i forbindelse med vurdering av en handling. Her kan refleksjonen blant annet komme til uttrykk ved at vi reflekterer for å forstå hva som skjedde, for så kanskje å reflektere rundt hva som kan endres, bør endres, eller heller forbli uendret (Dale, 1989). At det i ettertid settes av tid til å vurdere handlingen er noe samtlige av mine fem informanter kan bekrefte, informant 4 sier blant annet:

*[..] Jeg tror også de fleste andre setter av tid til å vurdere gjennomføringer. Jeg mener det er helt nødvendig for å kunne utvikle seg selv og opplegget (Informant 4).*

Sitatet illustrer at tid til vurdering i etterkant av utført opplæringsaktivitet er en aktivitet som gjennomføres, men reflekterer man i forbindelse med dette arbeidet?

#### 5.3.1 Reflektere for å forstå

Man kan for eksempel reflektere for å forstå situasjonen. Stoppe opp i en situasjon, tenke tilbake på handlingen, og forsøke å oppdage hva som kan ha bidratt til overraskelse eller handlingssvar. En prosess som muligens kan karakteriseres som det Schön (2001) kaller for reflection-on-action. Mine intervju handlet i stor grad om begrepet refleksjon og alle mine informanter var flinke til å bruke begrepet i samtالene vi hadde. I forbindelse med mitt spørsmål om hva de gjorde etter de hadde vært på kurs, holdt et foredrag, vært ansvarlig for gjennomføring av opplæring, diskutert med kollegaer osv. svarte en av dem:

*Man må jo reflektere rundt det man har vært gjennom for å forstå, det er en måte å vurdere og å tilegne seg kunnskap på (Informant 1).*

Sitatet til informant 1 belyser hvorfor han kanskje reflekterer nettopp for å forsøke å forstå det som skjedde. Erfaringene blir dermed tolket og man forsøker å finne meningen som videre kanskje kan generaliseres til en annen situasjon, slik Dewey (1996, ref. i Dale, 2006) snakker om.

Informant 4, samme informant som blant annet var opptatt av å få tilbakemelding fra kadetter, og som tidligere ble tolket å benytte denne tilbakemeldingen i sin reflection-on-reflection-in-action, svarer følgende på samme spørsmål:

*Jeg vurderer alltid gjennomføringen, og det er blant annet derfor jeg spør kadettene om tilbakemeldinger. Jeg tar deres perspektiver med inn i min egen refleksjon, og reflekterer over opplegget. På den måten forstår jeg hva som skjedde og hva som evt. ikke skjedde, og som kanskje kan gjøres annerledes neste gang (Informant 4).*

Jeg forstår det slik at refleksjon av denne typen er viktig for disse to informantene. Samtidig så vektlegger også mine resterende tre informanter at refleksjonen har en sentral rolle i etterarbeidet. Blir det dermed slik at vurdering og evaluering, og reflection-on-action henger litt sammen? Muligens. Dersom refleksjonen blir en sentral del av et vurderings og evalueringsarbeid, og nærmest forekommer naturlig i arbeidet hvor vi forsøker å forstå hva som har skjedd kan det være at reflection-on-action blir en naturlig del.

### **5.3.2 Reflektere i lys av endring**

Et annet vis refleksjonen kan få en rolle på i en vurderende og evaluerende kontekst kan handle om refleksjonen som utgangspunkt for endring. Dersom man først har reflektert on-action kan det hende man oppdager elementer som er ønskelig å forandre på. På bakgrunn av det man erfarer og vurderer, kan man muligens via abstraksjon se mønstre, bearbeide opplevelsene, som igjen får betydning for senere handlingssvar. Er dette et arbeid som skjer alene, sammen med kolleger eller begge deler?

Mine fem informanter bekrefter at de etter gjennomføring reflekterer på egenhånd, blant annet for å undersøke om det er behov for endring. Refleksjonen kommer på den måten til uttrykk gjennom en indre individuell bearbeidelse basert på erfaringer fra handling. Likevel er det to av mine informanter som understreker at egen refleksjon rundt opplæringen danner grunnlag for å diskutere elementer i en kollegial kontekst etterpå, noe de hevder skjer. Informant 2 sier følgende om dette:

*[..] Etter vel utført oppdrag er det viktig å reflektere på egenhånd for så å diskutere det man har tenkt igjennom med kolleger (Informant 2).*

I forbindelse med informantens militære bakgrunn tolkes ”oppdrag” både som arbeidsoppgaver knyttet til undervisning, gjennomføring av opplæringsmoduler, og andre



arbeidsoppgaver personen har tilknyttet sitt virke. Videre mener jeg sitatet kan belyse i hvilken grad informanten reflekterer først som en individuell prosess, for så kanskje å ta dette opp i en sosial kontekst senere. På denne måten kan ulike deltakers refleksjon danne grunnlag for en kollegial samtale hvor reflekterte erfaringer blir elementer for diskusjon.

I hvilken grad mine tre andre informanter tar den individuelle refleksjonen videre til en sosial kontekst med andre kolleger kan jeg ikke si noe om. Dette ettersom jeg ikke har noe konkret datamateriale på dette området. Likevel tolker jeg det slik at de mener deling av reflekterte tanker er viktig, men at det problematiske noen ganger kan være tid og tempo:

*[..] Viktig å være litt kritisk til seg selv, og reflektere over det man har vært gjennom.  
[..] På en annen side kan det være et tungt arbeid, og man blir litt alene noen ganger.  
Tid og rom til å diskutere dette med andre er ikke alltid like lett. Tempoet her er en utfordring (Informant 4).*

Dele erfaringer fra egen refleksjon med andre kolleger blir kanskje viktig, men jeg stiller meg fortsatt kritisk til om denne informanten fortsatt gjør dette. Det kan også forstås slik at tiden til egen refleksjon kanskje er enklere å sette av, og den kan gjøres nesten når som helst; ”Kanskje på vei til barnehagen eller ved middagsbordet etter jobb”, slik to av mine informanter sa det med en litt humrende undertone. Der hvor refleksjonen blir tatt videre til en sosial kontekst og diskutert med kolleger, kan forstås å forekomme, men være vanskeligere å koordinere ettersom tiden er knapp og arbeidsoppgavene mange. Likevel gis det uttrykk for, blant mine informanter, at dette ofte blir gjort i teammøtene eller i arbeidsgruppene. De diskuterer den opplæringen de har gjennomført og deler erfaringer. Dette er noe informant 2 kan bekrefte, samtidig som han gir uttrykk for at det kunne vært gjort bedre:

*[..]Vi samles for å gå igjennom oppdraget, men er kanskje litt for dårlig til å strukturere det, og få det ned, det vi har snakket sammen om (Informant 2).*

Sitatet illustrerer hvordan refleksjonen som videre blir tatt opp i en sosial kontekst anses som viktig. Tid og tempo kan skape utfordringer, men derfor kan teammøter og arbeidsteam være viktig. Likevel blir ikke elementene fra samtale skrevet ned i nok grad, slik det beskrives.

## **5.4 Refleksjon over tankevirksomhet (Kategori 4)**

Refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3 handler hovedsakelig om den refleksjonen som skjer i forbindelse med planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Dette er refleksjon

relatert til Dales (1993) begrep om handlingsrefleksjon, og det Schön (2001) kaller for reflection-in-action (se tabell 1 avsnitt 3.4.5). Refleksjonen knyttet til egen tankevirksomhet handler om at man reflekterer over den refleksjonen som har funnet sted, det som kan relateres til Schön's (2001) begrep om reflection-on-reflection-in-action (se tabell 1 avsnitt 3.4.5). Som jeg tidligere har indikert har dette ofte ikke noen direkte påvirkning på egen praksis, snarere en indirekte påvirkning. Man reflekterer rundt sin tidligere refleksjon, hva som påvirker denne og hvordan det påvirker handlingssvaret. I hvilken grad denne typen for refleksjon blir praktisert kan det kanskje være vanskelig og finne data på. I min intervjuguide hadde jeg likevel noen spørsmål hvor svarene muligens ville kun belyse i hvilken grad man tar seg tid til dette og hvorfor. Som Schön (2001) er inne på kan refleksjon knyttet til egen tankevirksomhet forekomme ubevisst, men at det likevel kan hende at individet på en eller annen måte har et bevisst forhold til denne type refleksjon, relatert til at det anses som en krevende og kompleks aktivitet. På mitt spørsmål om hvorvidt informantene noen gang reflekterer over måten de selv tenker på når de arbeider fikk jeg noe varierende svar. Den ene informanten fortalte meg følgende:

*[..] Det hender at jeg trekker meg tilbake for å reflektere over hva som skjedde og hva jeg tenkte der og da ja (Informant 2).*

Samtidig kan han understreke at det ikke alltid er like lett å ta seg tid til dette:

*Samtidig så er det liten tid til dette, dessverre. Mye av tiden jeg har bruker jeg på refleksjon relatert til forberedelse og gjennomføring av arbeidsoppgavene. Jeg må prioritere denne refleksjonen for å reflektere over "meg selv", det har jeg ikke så mye tid til (Informant 2).*

Refleksjon over egen tankevirksomhet kan forstås som viktig, men kanskje noe det ikke er nok tid til. På en annen side kan sitatet også indikere at informanten fort reflekterer over gjennomført praksis, og ikke i like stor grad erfarte tankemønstre. På mitt oppfølgingsspørsmål om hvorfor informanten enkelte ganger tar seg tid til det svarer han følgende:

*Når jeg reflekterer rundt det jeg selv gjør opplever jeg at det etter hvert er nye måter å tenke på (Informant 2).*

Jeg mener at dette kan forstås som et eksempel på refleksjon i forhold til egne handlingssvar, og ikke primært egen tankevirksomhet. Bakgrunnen for denne forståelsen kan blant annet skyldes uklarhet i måten jeg stilte spørsmålet på, eller manglende forståelse for hva jeg spurte

om. Likevel kan informantens svar i større grad være tilknyttet den aktiviteten som knyttes til kategori 3, refleksjon knyttet til vurdering, og ikke det som er beskrevet i forbindelse med kategori 4 - refleksjon knyttet til egen tankevirksomhet. Samtidig var det en av mine andre informanter som i større grad forstod hva jeg var ute etter i forbindelse med det samme spørsmålet. Han kunne fortelle meg at han hadde reflektert mye rundt sin tidligere tankevirksomhet og at grunnen til det var at refleksjon over sine egne kognitive prosesser var viktig ham:

*Jeg har bevisst bearbeidet en mental refleksjonsprosess [...] Det gjør arbeidet mitt mer lystbetont når jeg først står i situasjonen. Dessuten er det her jeg forstår hvordan jeg selv har tenkt, og det er her jeg lærer mye. Jeg var tidligere veldig avvikiorientert, ble skuffa når ting ikke gikk som det skulle. Etter å ha bearbeidet den tenkemåten jeg tidligere hadde i slike situasjoner klarer jeg nå og ofte tenke mer positivt når jeg kommer i slike situasjoner. Den mentale bearbeidelsen fikk meg til å tenke på andre måter når jeg utførte jobben min (Informant 5).*

Det kan virke som refleksjonen over tidligere tankevirksomhet er viktig for informant 5 sin egen praksis. Ved å tenke tilbake på hvordan man tenkte oppdager man kanskje at denne måten å tenke på kunne vært gjort annerledes. Den mentale refleksjonsprosessen som informanten snakker om kan forstås som det Schön snakker om, som en av grunnene til hvorfor en undersøkelse av vår egen refleksjon er viktig. Vi kan nemlig oppdage hvor snever vår reflection-in-action kan være (Schön, 2001). Ved å forstå dette, og bevisst bearbeide det kan man muligens utvide egen refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3, basert på refleksjon i kategori 4. Refleksjon over tidligere tankevirksomhet kan altså oppfattes å få en indirekte påvirkning (Schön, 2001).

De resterende tre informantene kan forstås å svare på spørsmålene mine tilknyttet refleksjon i kategori 4 på en annen måte enn informant 2 og 5 gjorde. Jeg har ingen konkrete data hvor informant 1, 3 og 4 konkret sier at de reflekter over egen tankevirksomhet. Likevel mener jeg at de resterende tre informanter, dersom man ser på svarene deres på en litt annen måte, kan oppfattes å utøve refleksjon relatert til kategori 4. Den ene av disse tre svarte følgende da jeg, etter å ha mottatt lite materiale på spørsmålet om refleksjon over egen tankevirksomhet, forsøkte å spørre om det var noen spesielle ting som fikk deltakeren til å reflektere over egne tankemønstre:

*[..] Dersom jeg har tre klasser, opplegget fungerer ikke i den første, fungerer i den andre, og sånn halvveis i den tredje. Jeg reflekterer jo da rundt det jeg selv gjør, og hvorfor det jeg gjør har forskjellig påvirkning på situasjonene (Informant 3).*

Det kan ved første øyekast virke som informant 3 ikke har et like bevisst forhold til refleksjon over egen tankevirksomhet, slik som informant 5 har. Likevel, dersom informant 3 reflekterer rundt det som skjer i klasserommet, reflekterer man ikke da over sin egen refleksjon? Det som skjer i klasserommet kan jo i tillegg til knowing-in-action være reflection-in-action (Schön, 2001), nemlig en stor del av handlingene våre. Reflekterer man over dette blir det jo en form for reflection-on-reflection-in-action, men som sagt; ikke like tydelig slik informant 5 ga uttrykk for. De to resterende informantene ga meg svar som kan analyseres på lik linje med svaret til informant 3, og forstås derfor på samme måte.

## **5.5 Refleksjon & utvikling av praksis (Kategori 5)**

Den 5. og siste kategorien, refleksjon knyttet til utvikling av egen praksis, er hovedsakelig inspirert av Dale (1989; 1993; 1999) og hans kompetansenivå 3. Innenfor denne kategorien forsker vi på vår egen praksis, reflekterer over vår egen handlingsrefleksjon, bearbeider og utvikler teori, tenker i begreper osv. Refleksjonen kan komme til uttrykk ved at vi reflekterer rundt det vi selv gjør. Vi utforsker på bakgrunn av dette, interagerer med kolleger for å få innblikk i andres perspektiver, for så videre reflektere på egenhånd. Dette er en prosess i arbeidet med å utvide egen referanseramme som igjen kan bidra til en bredere refleksjon (Dale, 1993). Mine spørsmål omhandlet derfor i hvilken grad de var opptatt av etterutdanning, fremføre argumenter med kolleger, forske på sin egen praksis og hvorfor.

### **5.5.1 Etterutdanning**

Etterutdanning vil kunne være viktig for å tilføre selvet nye perspektiver, begreper og forståelser. Dette danner videre en bredere referanseramme, fordi man kan tilegne seg et bredere spekter av tankemønstre som videre kan påvirke handlingsrefleksjonen (Dale, 1993). Alle mine fem informanter forteller at de holder seg oppdatert, leser faglitteratur og forsøker å utvide sin forståelse gjennom såkalte uformelle arenaer; man leser, utforsker via internett eller spør kolleger om informasjon. Dette er arenaer som ikke direkte knyttes til formell utdanning. Både de formelle og uformelle arenaene på arbeidsplassen kan fattes som viktige for og blant annet utvide sin referanseramme, reflektere rundt sitt fagfelt og utvikle sin

kunnskap. 3 av mine informanter understreker at formell utdanning kan være relevant for utvikling av praksis. På mitt oppfølningsspørsmål om hvorfor svarer den ene informanten:

*Fordi praksisen min hele tiden må finslipes gjennom opplæring (Informant 2).*

Praksisen, handlingsrefleksjonen, kan forstås og måtte finslipes gjennom opplæring. Vi får, som Dale (1993) understreker, muligheten til å utvide vår referanseramme som kommer til nytte når vi må tenke i begreper, fremfører argumenter og reflekterer rundt det vi selv gjør og tenker. Videre forteller to av mine informanter at både dem selv og kollegene deres oppleves å være ”sultne” på formell etterutdanning. Dette blant annet for å kunne utvikle det arbeidet de selv holder på med. På mitt oppfølningsspørsmål om hvorfor de ikke tar etterutdanning legger de til grunn at tiden er problematisk. De understreker at det å gå på skole tar tid, tid man kanskje ikke har, eller tid man ikke føler man kan bruke på slikt nå.

### **5.5.2 Fremmføre argumenter kollegialt**

Fremføre argumenter kollegialt får deg både til å bruke handlingsrefleksjon i lys av diskusjon, men også muligheten til å dele og diskutere ulike temaer som er relevante for arbeidet (Dale, 1989). Kollegial interaksjon kan også danne grunnlag for elementer som senere trekkes inn i egen refleksjonsprosess, man diskuterer erfaringer som senere bearbeides av selvet. Skjer dette, og i så fall hvor? Samtlige av mine fem informanter hevder at de deler og diskuterer perspektiver med andre kolleger, dette for å få innblikk i perspektiver, finne svar på spørsmål de lurer på, eller diskutere elementer som er uklare for den enkelte deltaker. To av mine informanter uttrykker følgende angående dette:

*[..] Det er viktig for meg å søke perspektiver gjennom andre, jeg får inspirasjon til å tenke annerledes, på egenhånd (Informant 2).*

*[..] Det hender ofte at jeg kontakter kolleger for å diskutere elementer rundt spørsmål som dukker opp i forbindelse med min egen refleksjon, og på den måten kan jeg få andre vinklinger av samme sak (Informant 4).*

Jeg mener at sitatene illustrerer at interaksjon med kolleger blir viktig for å få andres perspektiver på ting, som videre kan reflekteres rundt og man kan muligens generalisere elementer som han får betydning for senere handlingssvar. Det kollegiale kan forstås og være et element i deltakernes refleksive forskning, men fortsatt noe som ikke alltid er lett og få til:

*[..]Vi møtes for å diskutere de faglige spørsmålene, men tiden til å diskutere de filosofiske er ikke i nok grad tilstedet. Dette er noe jeg mener da. Det er kanskje ikke alltid de du helst vil snakke med er i nærheten, har tid eller mulighet for å møtes (Informant 5).*

Jeg forstår det slik at tid til å diskutere faglige spørsmål, spørsmål som dreier seg om det som skjer innenfor kategori 1, 2 og 3 er det som først og fremst forekommer, slik svaret til informant 5 tolkes. Spørsmål som omhandler elementer innenfor den refleksive forskningen får ikke like mye oppmerksomhet, det er ikke i like stort grad tid til dette, virker det som. Samtlige fem informanter understreker at fagrelatert interaksjon med kolleger finner sted i teammøter og arbeidsteam. De samtalene som omhandler de litt ”større” filosofiske spørsmålene virker å skje i de litt mer uformelle fora:

*Vi møtes i gangen, kommer innom hverandre på kontoret, kommer sammen rundt lunsjbordet, og da hender det vi diskuterer litt ”større” ting, andre ting enn kun det som skal stå på ukeplanen neste uke. [...] I disse møtene får, i hvert fall jeg, møtt de kollegene jeg bør snakke med. Det er ikke alltid deltakerne i teamet mitt er de riktige og snakke med, og derfor trenger jeg å hente perspektiver og meninger fra andre (Informant 4).*

Det kan virke som at møtene i de uformelle foraene blir benyttet for å diskutere ”større” spørsmål, og kanskje litt mer filosofiske tanker, uten at jeg har noen observasjon av slike møter og kan si dette sikkert. Jeg oppfatter det også slik at de uformelle møtene, blir møter med deltakere man i større grad selv mener er relevante å prate rundt tematikken om. En av mine informanter som også hevder at diskusjonen i de uformelle arenaene er viktig for ens egen utvikling bekrefter på en måte det informant 4 snakker om:

*Det er ikke alltid de man ifølge teaminndelingen skal sitte sammen med er de man burde sitte sammen med. [...] Teamene burde vært bygget opp nedenfra og opp, fremfor ovenfra og ned (Informant 2).*

Diskusjonen med kolleger virker å forekomme, og min tolkning er at det i tillegg til i de formelle teammøter, også i stor grad skjer i de uformelle møtene. Det som virker å være annerledes er at de uformelle møtene kollegene har seg imellom i større grad blir benyttet til å diskutere de litt ”større” temaene. Temaer som omhandler for eksempel omhandler læringsstrategier og kunnskapsforståelser.

Samtlige fem informanter vektlegger at elementer fra den sosiale interaksjonen med kolleger blir viktig å ta med tilbake og bearbeide på egenhånd i ettertid. Jeg tolker dette relatert til

Dale's (1993) begrep om den refleksive intelligens, at man kan bruke informasjonen fra den sosiale konteksten, i en indre bearbeidelse. Deretter generalisere meningene og videre kanskje påvirke de ytre handlingene gjennom handlingsrefleksjonen.

Det kan også være slik at interaksjonen med kolleger ikke nødvendigvis fører til at man får tilgang til perspektiver og meninger fra andre. En av mine informanter gir uttrykk for at samtalen med andre ikke nødvendigvis trenger å komme *dem* til nytte, men at han selv har stor nytte av å fremføre argumenter. Han må begrunne hvorfor han selv mener, sier og gjør som han gjør:

*Jeg har alltid et utbytte av å fremføre argumenter, men det er ikke sikkert at mottakeren alltid har et like stort utbytte (Informant 2).*

Sitatet tolker jeg å innebære det Dale (1989: 66) legger i "argumentative dialoger" innenfor kompetansenivå tre: "Vi deltar i dialoger der det som teller er å frembringe argumenter og å gjennomføre begrunnelser".

### 5.5.3 Forske på egen handling

Både utdanning og undersøkelse i formelle og uformelle fora kan tolkes som det Dale (1993) kaller for refleksiv forskning. Informant 5 tror absolutt at det er en kultur for det på Krigsskolen. Jeg får et annet inntrykk gjennom en annen informant som ikke er like sikker på at det er en slik kultur blant ansatte. Han sier at det må ligge til grunn en nysgjerrighet som gjør at man ønsker og utforske ting, og at denne nysgjerrigheten er det ikke sikkert alle har. Han mener at utforskningen som relateres til forskning på og rundt praksis er mye mer en individuell oppgave og at man av praktiske grunner, i liten grad kan innlemme kolleger i denne prosessen. Likevel mener han det er viktig, uansett om du gjør det alene eller med inspirasjon gjennom andre. Han mener at det danner grunnlag for å knytte teorien og praksisen sammen.

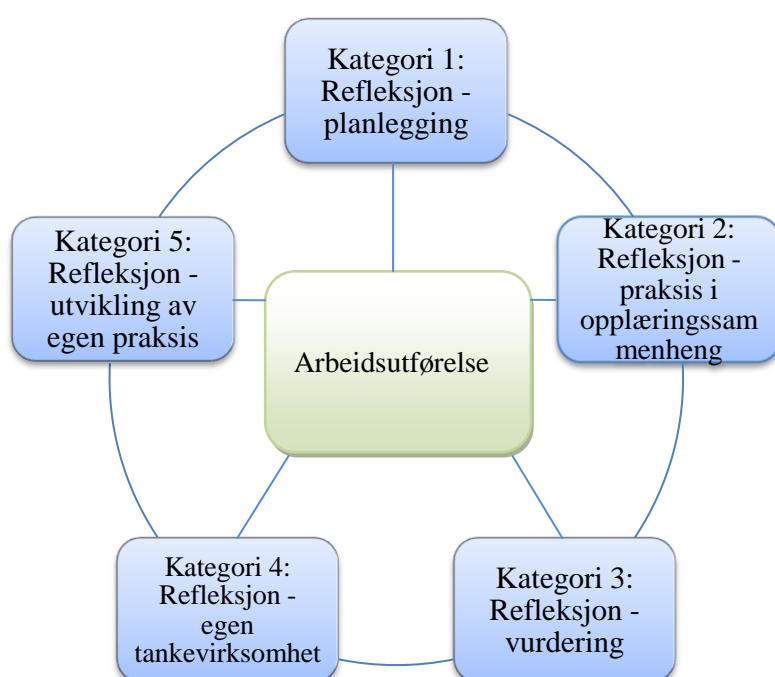
## 5.6 Oppsummering

Relatert til det første forskningsspørsmålet, og foregående analyse, er det grunn til å tro at ulike type refleksjon kan sees igjen i forbindelse med mine informanters arbeidsutførelse.

Refleksjon knyttet til utvikling av egen praksis, relatert til Dale's kompetansenivå 3, trekkes frem i kategori 5 og kan forstås og innebære elementer fra kategori 1, 2, 3 og 4. Kategoriene

kan derfor, som jeg tidligere har vært inne på i forbindelse med Dale (1989), tolkes som en komplementær prosess hvor alle kategoriene påvirker hverandre og får en rolle i arbeidet.

Inspirert av hermeneutikken har jeg valgt å utvikle en modell som illustrerer hvordan informantenes refleksjon knyttet til arbeidsutførelse kan forstås artikulert som fem kategorier. Modellen illustrerer gjennom en sirkulær krets at ulike type refleksjon henger sammen, og at hver og en av dem får betydning for hverandre. Samtidig kan hver av dem alene komme til uttrykk i arbeidsutførelsen, jamfør linjer fra ulike *kategorier* inn mot sentrum:



*Modell 1: 5 ulike former for refleksjon i forbindelse med arbeidsutførelse, utviklet av forfatteren.*

I tråd med min analyse av datamaterialet og de fem kategorier som det her er tatt utgangspunkt i, er det funnet noen særtrekk. Dette i forbindelse med de ulike kategoriene som vises i modell 1, og hvordan ulike elementer spiller inn for at disse kategoriene kommer til syne. Innenfor de tre første kategoriene (se modell 1) som kan grupperes under handlingsrefleksjon og reflection-in-action, kan det slik jeg tolker mine informanter, være nettopp disse tre som blir brukt mest tid på. Dette fordi disse formene for refleksjon blir sentralt i forbindelse med selve arbeidsutførelsen som er tilknyttet ulike opplæringsaktiviteter.



Handlingstvingen tolkes som svak i forbindelse med refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3. Dette fordi både tid og frihet til å reflektere i forbindelse med arbeidsutførelse mener jeg, relatert til Dales (1993) diskurs, å være tilstede. Kommunikasjon mellom kolleger og kadetter blir videre også sentralt for arbeidsutførelse. Refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3 forstår jeg som en legitim form for ekspertise, nettopp fordi det virker å være essensielt for yrkespraksisen. Likevel hevder en informant at flere personer kunne vært involvert i forbindelse med planleggingsarbeidet på ulike nivåer. Grunnene til at dette ikke skjer kan det være mange av, Schön (2001) poengterer blant annet at slik involvering kan true organisasjonens etablerte teori og struktur. Refleksjonen blir også sentral for å forstå hva som har skjedd i opplæringssammenhengen og for å kunne diskutere opplæringen basert på erfaringer fra gjennomførelsen. Jeg oppfatter det slik at det i noen tilfeller kan være problematisk og få til kollegiale møter hvor temaer relatert til arbeid i kategori 1, 2 og 3 diskuteres, da er de formelle team og arbeidsgruppene fine å ha.

I forbindelse med refleksjon knyttet til kategori 4 og 5 (se modell 1), virker det som en av mine informanter har et svært bevisst forhold til å reflektere over egen tankevirksomhet. De resterende fire informanter virker ikke like bevisste rundt dette. Likevel kan det, basert på analysen, virke som om de resterende fire informanter til en viss grad reflekterer på denne måten, da de hevder å reflektere over sin egen praksis. Praksisen kan nemlig, relatert til Schön (2001), forstås som både å innebære praktiske og kognitive erfaringer. I forbindelse med den refleksive forskningen i kategori 5, som innebærer refleksjon og videre forskning, forstår jeg det slik at mine fem informanter også praktiserer dette. De oppdaterer seg på faglitteratur, henter inspirasjon og fremfører argumenter kollegialt. De forsker på sin egen praksis. Utfordringer relatert til disse to kategoriene er knyttet til *tiden* man har mulighet til å reflektere over "seg selv", samt diskutere sammen med kolleger om de litt "større" filosofiske spørsmålene. Her blir de uformelle arenaene viktige, ettersom man ofte ikke har tid til å dele reflekterte tanker i forhold til egen praksis og tankevirksomhet i de formelle teammøtene.

På den ene siden oppfatter jeg det slik at ulik type arbeid kan relateres til ulik type refleksjon. På den andre siden kan det forstås slik at ulik type refleksjon kan foregå nærmest samtidig. Dette fordi refleksjon er en indre mental bearbeidelse hvor de ulike kategoriene relatert til refleksjonen ikke nødvendigvis trenger å skje separat. Deltakerne kan for eksempel praktisere *refleksjon knyttet til planlegging* samtidig som de utfører *refleksjon knyttet til utvikling av egen praksis* (Dale, 1989). Derfor vil det til tider kunne være vanskelig å skille dem.

## 6 Refleksjon og læring

I tråd med den analysen som hittil er presentert er det grunn til å tro at ulike former for refleksjon kan ha en rolle i forbindelse med mine informanternes arbeid. På en annen side kan refleksjonen også ha en rolle i forbindelse med selvets læring. Refleksjon i lys av læring kan i sammenheng med blant annet Dewey (1996, referert i Dale, 2006) knyttes til en abstraksjon og generaliseringsprosess. En indre bearbeidelse basert på erfaringer kan føre til endringer ved selvets perspektiver, meninger og holdninger. Dersom de analyserte elementene blir sentrale for refleksjonens utfoldelse og praktikerens arbeidsutførelse, undres jeg videre på hva som er karakteristikk i forbindelse med refleksjonen og selvets læring. I lys av mitt andre forskningsspørsmål, (”hvordan kan denne refleksjonen være relevant for egen læring?”), hadde jeg noen spørsmål i min intervjuguide (se vedlegg 5). Dette var spørsmål som kunne bidra til å belyse informantenes læringsprosess, hva som ble sentralt i den, hvorfor, og når man eventuelt brukte tid på dette. Basert på intervjuene kan det virke som det er mange likhetstrekk mellom informantene. Likevel ønsker jeg i den videre analysen og betrakte dem en for en, for kanskje å kunne oppdage elementer som skiller seg ut i forbindelse med *refleksjon og læring*.

### 6.1 Læring i lys av refleksjon

Informant 1 kunne fortelle at han var opptatt av egen læring og at hovedgrunnen til dette var at han hadde behov for å oppdatere sin kunnskap. Dette blant annet for å kunne forstå og diskutere sammen med kolleger innenfor sine arbeidsteam, noe som var en av hans hovedoppgaver som leder. Han fortalte at deltakerne i arbeidsteamene hans hadde ulike faglige utgangspunkt og at det ble viktig for ham å forstå hva de andre snakket om, samtidig som han kunne diskutere synspunkter og meninger med en faglig forankring. Han understreket derfor viktigheten av å være aktiv i de formelle møtene ved å informere hverandre og spørre hverandre. I tillegg til å interagere med kolleger i de formelle team understreket informanten også at den uformelle praten med kolleger i gangen eller på kontoret ble en viktig del av hans læringsprosess. Her kunne han ytterligere undersøke temaer og stille spørsmål til kolleger som ofte hadde andre faglige utgangspunkt enn dem han møtte i sine team. Informanten understreket at møtene med andre kolleger ble viktig for hans læring. Likevel påpekte han viktigheten av å bearbeide dette på egenhånd. Jeg tolker det slik at

informanten ikke bevisst satt seg ned og reflekterte rundt det han hadde erfart i den kollegiale konteksten. Dette var heller noe som skjedde underveis i arbeidet, og kanskje litt ubevisst:

*[..] Det går liksom og kverner hele tiden mens jeg utfører andre oppgaver  
(Informant 1).*

Informanten kunne fortelle at bearbeidelsen av erfaringene fra interaksjonen med andre ble en del av tankene i lys av videre arbeidsutførelse. Schön (2001) tolkes å vektlegge læringsprosessen først og fremst i forbindelse med reflection-in-action, som også innebærer reflection-on-action. Dersom den indre bearbeidelsen skjer i forbindelse med videre arbeidsutførelse kan den muligens tolkes som reflection-in-action og on-action. Informantens læringsprosess kan forstås å ha likheter med det Schön (2001) snakker om i forbindelse med den reflekterte praktiker.

Likevel skulle informant 1 ønske at det var tid til å sette seg ned og bearbeide dette, en prosess han tidligere hadde erfart som lærerik:

*[..] Jeg har jo studert tidligere. Det er noe annet å være i jobb. Når man er student har man tid til seg selv. Det er en selv som står i fokus og du kan bruke tid på deg selv. Når man er i jobb, og særlig her hvor tempoet er høyt, så må det skje litt underveis i jobben (Informant 1).*

Jeg forstår det slik at *tempoet* kan legge en stopper for å sette seg ned og reflektivt bearbeide erfaringer. Man må reflektere mens man arbeider videre. På mitt spørsmål om hvor sentral han mente refleksjonen var i læringsprosessen svarte han at den var helt sentral. For å kunne vurdere det som skjer og har skjedd, gjøre ting til sitt eget, og videre tilegne seg kunnskap mente han refleksjonen var vesentlig. Jeg tolker det slik at abstraksjonen som Dewey (1966) referert i Dale (2006) snakker om, har for denne informanten en sentral rolle i lys av å kunne trekke meningen ut av erfaringene han får via interaksjon med kolleger. Meningene som trekkes ut blir dermed en del av kunnskapen som tilegnes i selvet. For at man skal kunne utvikle seg, blir dermed refleksjonen helt sentral for å forstå det skjer, og har skjedd. Likevel trekker han igjen frem dette med tempoet og tiden til refleksjon. Den indre bearbeidelsen av erfaringer skjer hele tiden, på jobb og utenom jobb i underbevisstheten, ga han uttrykk for.

Informant 2 ga uttrykk for at han idealistisk sett var opptatt av læring, men at han ikke hadde noen bevisst læringsstrategi. Han måtte i større grad gjenkjenne og gripe muligheten når den

kom. I møte med kolleger, i samtale med kadetter og i interaksjon med andre aktører mente han det var viktig å være nysgjerrig:

*Å søke forståelse gjennom andre, delta i samtaler og diskusjoner, bringer tema frem i lys som jeg må ta med videre inn i min refleksjonsprosess å bearbeide (Informant 2).*

Sitatet kan være et eksempel på at sosial interaksjon blir et element som skaper mulighet for å oppdage andre perspektiver og meninger, som videre kan bearbeides og implementeres i egen forståelse. Da jeg spurte informanten om hvordan han behandlet informasjonen han fikk gjennom den sosiale interaksjonen med andre mennesker fortalte han:

*Er vi flere som har vært med på noe, diskuterer vi sammen hva vi har opplevd og tenker om dette. Deretter behandler jeg det for meg selv, jeg må sette meg ned og prøve å forstå hva som har skjedd og hvordan dette påvirker min praksis (Informant 2).*

Jeg tolker det slik at informantens egen bearbeidelse kan relateres til hvordan man bearbeider erfaringer i lys av refleksjonen. Da jeg spurte hva han tenkte om refleksjon i forbindelse med læring var han klar på at den helt klart var en forutsetning. Han utdypet at dersom man ikke reflekterte over det man hadde opplevd får man ikke muligheten for å forstå. Å reflektere rundt de inntrykkene han fikk var derfor noe han ga uttrykk for å gjøre både før, i forbindelse med, og etter en handling:

*[..] Dersom jeg ikke er i stand til å gå tilbake og kjapt analysere hva som skjer nå, kan jeg gå glipp av en læringsmulighet. Dersom jeg klarer å forstå dette, trekker jeg meg senere tilbake for å tenke over det, i forhold til tidligere teori og praksis jeg kjenner til (Informant 2).*

Dette er et eksempel på at informanten, gjennom abstraksjon trekker meningen ut av situasjonen, for så muligens å bearbeide dette i ettertid. Forøvrig noe som kan forstås i likhet med det Dale (1999) vektlegger innenfor arbeidet i den refleksive forskningen; man stiller seg kritisk til etablert teori og bruker erfaringene til å analysere praksis og teori ytterligere. Jeg fikk en forståelse for at dette var noe informanten aktiv gjorde i sitt arbeid og at læringen var basert på sosial interaksjon. Læringen fikk sin realitet gjennom en individuell og kognitivt bearbeidelse, men ofte i ettertid. Den indre bearbeidelsen var forøvrig noe informanten hevdet skjedde hele døgnet og var en kontinuerlig prosess i lys av de erfaringer han hadde gjort seg. Arbeidet kan muligens tolkes i retning av Schön (2001) sitt perspektiv på læring. Likevel mener jeg at den indre bearbeidelsen som informant 2 beskriver i større grad kan relateres til

det læringssyn som Dale (1993) presenterer. De sosiale arenaene blir grunnleggende for den videre læringen, som vektlegges å ha en rolle i forbindelse med den refleksive forskningen.

Informant 3 kunne fortelle meg at han ikke i spesielt stor grad var opptatt av at han selv skulle stå i fokus og at han selv skulle lære noe. Likevel forstår jeg han dit hen at han lærte mye, og var glad for det. På mitt spørsmål om hvilke sentrale elementer han anså i forbindelse med egen læring, ga han også uttrykk for at interaksjonen med kolleger ble viktig. Likevel fremhevet informanten den individuelle kognitive delen av prosessen:

*[..] Jeg henter inspirasjon gjennom andre i teamet mitt og ved å observere andres undervisningsopplegg, men det er meg selv som blir viktigst. [..] Inputdelen kommer via andre, men når det handler om at jeg skal lære, blir dette i stor grad en individuell prosess, tenker jeg. [..] Også er jeg sånn at jeg tenker best skriftlig, derfor skriver jeg mye, bearbeider inntrykk skriftlig og utvikler meg skriftlig. Det tar selvfølgelig tid, men det er jo en del av jobben min (Informant 3).*

Sitatet understreker at den sosiale interaksjonen med kolleger og kadetter er viktig, likevel blir *selvet* sentralt for læringen. Refleksjonen blir viktig for å fungere og for å kunne forstå og bearbeide egen kunnskap og erfaringer, forteller han. Abstraksjonen blir dermed sentral i denne informantens arbeid. Abstraksjonen inngår i en form for utforskning av egen praksis, en utforskning som om mulig kan sammenliknes med den refleksive forskningen som er presentert i lys av Dale (1989; 1993; 1999). Jeg tolker det slik at informant 3 forsker på egen praksis. Dette nettopp for å kunne utvikle seg selv og den opplæringen han er ansvarlig for, en individuell prosess hvor det sosiale var en arena han henter inspirasjon fra. I motsetning til informant 1 og 2, kunne informant 3 fortelle at den indre bearbeidelsen og refleksjonen rundt egen praksis i mye større grad foregikk på jobben. Utenom arbeidstid ble det viktig å koble litt av. I forbindelse med informant 1 og 2, ”kvernt” den indre bearbeidelsen å hele døgnet. Informant 3 tolker jeg å sette i gang ”kverningsprosessen” litt mer når han ville, eller var på jobb. Jeg stiller meg litt kritisk til i hvilken grad dette er mulig, men det kan kanskje forklares ved å relatere dette til hvordan underbevissthets til deltakerne kan ha en rolle i prosessen. Kanskje det er slik at de to foregående informantene mener at tankene hele tiden vendes om i hodet, og relaterer dette til en ubevisst handling i underbevissthets. Informant 3, på sin side, sikter til hvordan han nærmest bevisst kan velge når den indre bearbeidelsen skal finne sted. Jeg kan ikke si noe sikkert om dette, men det kan muligens være en forklaring på hvorfor de to første informantene hevder at bearbeidelsen av erfaringer er en prosess som hele tiden ”kverner” litt om i hodet. Noe informant 3 hevder og ikke er realiteten for han. Tempo og tid

var for informant 3 heller ikke, i like stor grad som for de andre informantene, et hinder. Kan dette muligens skyldes at han, i arbeidstiden, hadde bedre tid til å bearbeide egne tanker og erfaringer, og at det derfor ble lettere å koble av når han kom hjem? Jeg har ikke noe godt svar på dette. Det kan, relatert til Dale (1993), være viktig å ha nok tid i arbeidstiden til å arbeide innenfor kompetansenivå 3. Dette fordi det er en så viktig del av arbeidet som skjer på de to andre nivåene, og at det burde vies nærmest 1/3 av arbeidstiden.

Informant 4 hadde en del likhetstrekk med informant 3 i forbindelse med informasjonen jeg fikk på spørsmålene rundt tema om læring. Han understreket også viktigheten av refleksjon i forbindelse med egen læring. Dette for å kunne trekke ut essensen, og bearbeide det han hadde opplevd. En klar sammenlikning til abstraksjonsbegrepet slik jeg tolker det gjennom Dewey (1966 ref. i Dale, 2006). Kommunikasjon i klasserommet og interaksjon med kolleger blir for denne informanten viktig, og betydningsfulle elementer for den indre bearbeidelsen informanten mente var essensiell for å se koblinger mellom ulike handlinger og teori. Informant 4 påpekte derimot at tempoet til tider la en del føringer på hvor og når denne bearbeidelsen skjedde:

*Noen ganger er det litt liten tid til egen bearbeidelse. [...] Men det er viktig å ta seg tid en gang i blant. Jeg tenker at det skjer litt naturlig, og som en del av jobben, eller på vei hjem fra jobb (Informant 4).*

Kan tempoet derfor bli et hinder for refleksjon, og muligens læring? Tre av de fire hittil presenterte informanter understreker at tempoet i arbeidet legger begrensninger for bevisst å kunne sette seg ned å reflektere, men likevel gir informantene uttrykk for at de får reflektert. Er det da nødvendig med avsatt tid til en slik prosess, slik Dale (1993) blant annet poengterer? Og dersom man skulle få tid til å reflektere rundt egen praksis på denne måten, vil man bruke tiden til dette, eller starter man bare på andre arbeidsoppgaver? Dale (1993) mener dog ikke at 1/3 av arbeidstiden skal avsettes til refleksjon, det er mange andre elementer som også inngår i den refleksive forskningen han sikter til. Likevel er refleksjon over egen praksis en stor del av dette arbeidet.

Den siste av mine fem informanter uttrykte at han var svært opptatt av sin egen læring. Formell utdanning hadde han ikke tid til nå, men lese, diskutere med andre, og utforske på egenhånd var noe han daglig tok seg tid til. Han kunne fortelle at inspirasjon var noe han blant annet hentet gjennom andre i forbindelse med utvikling av sin egen praksis. Dette ble videre elementer for en indre bearbeidelse. En prosess som nærmest kan sees å gå igjen blant flere av

mine informanter. Likevel kunne informant 5 fortelle meg noe om sin egen læring som skilte seg litt fra de andre informantene:

*Den individuelle kognitive prosessen jeg foretar meg under eller etter en handling blir viktig for min læring. En ytterligere utforskning av denne prosessen blir også viktig for min egen læring (Informant 5).*

Det kan nærmest virke som refleksjonen ikke baserer seg kun på de praktiske erfaringene, men kanskje også hans egen tankevirksomhet? Senere i intervjuet da jeg spurte samme informant om han noen gang reflekterte over egne tankeprosesser kom vi tilbake til dette, og han svarte:

*For å bli kjent meg selv, og kunne forstå meg selv bedre, har jeg arbeidet mye gjennom en mental prosess.[..] Når jeg tidligere feilet var dette et nederlag for meg. Nå opplever jeg, dersom jeg gjør noe feil, så har jeg tross alt lært fordi jeg jo har klart å identifisere feilen, og av den grunn kan bli bedre fordi jeg faktisk gjorde slik jeg gjorde (Informant 5).*

Jeg mener at den mentale prosessen som informanten snakker om kan illustrere en bearbeidelse av egen tankeprosess. Han sier også at arbeidsoppgavene blir mer lystbetonte, det er ikke så farlig å gjøre en feil, han har jo lært av det han har gjort sier han. Kan dette ha en sammenheng med det Schön (2001) legger i begrepet reflection-on-reflection-in-action? Schön (2001) understreker at dersom man er i stand til å reflektere over egen reflection-in-action, da er man i stand til å oppdage hvilke begrensninger vår tenkning i handling egentlig har. Kanskje denne informantens mentale prosess, hvor ”feilingen” nå i større grad assosieres med læring fremfor nederlag, kan assosieres med det Schön snakker om. Schön (2001) hevder nemlig at man kan oppdage nye muligheter og kanskje utvide sin reflection-in-action, fordi man utøver reflection-on-reflection-in-action. På mitt oppfølgingsspørsmål om hvorfor han bevisst hadde arbeidet med en slik mental prosess kunne han fortelle meg at dette hadde med erfaringer å gjøre. Erfaringer fra ulike deployeringer<sup>2</sup>, samt andre hendelser i hans arbeidskarriere. Dersom man i alle situasjoner hvor utfallet ikke blir som planlagt, er svært avvikorientert, mente han at man fort kunne bli ganske dømmende ovenfor seg selv. Han understreket at det ville være bedre og forsøke å unngå slike reaksjoner og heller se på mulighetene for å dra noe positivt ut av situasjonen og erfaringene.

---

<sup>2</sup> Deployering kan forstås som den prosessen man går igjennom når man forberedes til et utenlandsoppdrag. Man skal gjennom et program hvor man på en best mulig måte skal forberedes på det som venter. Når man kommer tilbake fra et utenlandsoppdrag blir man re-deployert.

Dersom dette er agendaen for arbeidet med en slik mental prosess spurte jeg videre hvordan dette påvirket hans arbeid på Krigsskolen nå, da han svarte:

*Det hjelper meg hele tiden, hver dag. Jeg har en indre dialog med meg selv, hvor jeg hele tiden forsøker å bearbeide ting fra forskjellige perspektiver for å prøve å få mest mulig analytisk læring inn i en intuitiv beslutningssyklus (Informant 5).*

Den intuitive beslutningssyklusen relaterer han til utførelse av arbeidsoppgavene sine. Kan den type refleksjon som informanten her beskriver forstås å påvirke deltakerens reflection-in-action, slik Schön (2001) mener den gjør? Jeg mener at dersom den mentale prosessen som informanten har arbeidet med kan oppfattes som en form for reflection-on-reflection-in-action, kan dette arbeidet kanskje videre påvirke hans reflection-in-action. Læringen kan på den måten muligens ha utspring fra begge formene for refleksjon.

## 6.2 Oppsummering

Jeg forstår det slik at refleksjon kan ha en rolle i forbindelse med utførelse av ulike arbeidsoppgaver. Samtidig virker det, relatert til oppgavens andre forskningsspørsmål, som at refleksjonen også blir relevant i forbindelse med læringen. Felles for mine informanter tolker jeg at læringen kan beskrives som en indre bearbeidelse med inspirasjon fra ulike arenaer knyttet til refleksjonen i arbeidet. Dette illustreres i følgende tabell og forklares deretter:

Tabell 2: Informanter og læringsarenaer, utviklet av forfatteren.

	Refleksjon knyttet til planlegging.	Refleksjon knyttet til praksis i opplæring:	Refleksjon knyttet til vurdering:	Refleksjon knyttet til egen tankevirksomhet:	Refleksjon knyttet til utvikling av praksis:
<b>Informant 1:</b>	✓	✓	✓		
<b>Informant 2:</b>	✓	✓	✓		✓
<b>Informant 3:</b>	✓	✓	✓		✓
<b>Informant 4:</b>	✓	✓	✓		✓
<b>Informant 5:</b>	✓	✓	✓	✓	✓



Informant 1 tolker jeg å praktisere en indre bearbeidelse som innebærer en abstraksjon og generaliseringsprosess som i stor grad virker å foregå i forbindelse med videre arbeidsutførelse. I forbindelse med min forståelse av Schön (2001) sitt læringssyn kan læringen i tråd med informant 1 hovedsakelig virke å skje i forbindelse med reflection-in-action og reflection-on-action. Refleksjon som i denne oppgaven omfatter arbeid innenfor kategori 1, 2 og 3 (se tabell 2). Likevel skulle denne informanten ønske at han hadde mer tid til å sette seg ned og bearbeide og utforske det han har erfart i praksis nærmere. Dette er arbeid som kan relateres til det Dale (1993) omtaler som refleksiv forskning, og som i denne oppgaven kjennetegner arbeidet innenfor kategori 5. Av tidsmessige årsaker var dette noe informant 1 ikke fikk tid til, eller kunne ta seg tid til.

For informant 2 ble også de sosiale arenaene viktig. De sosiale arenaene dannet et grunnlag for læringen. Læringen skjedde gjennom en indre bearbeidelsen, og noe informant 2 hevder å bruke tid på i etterkant av møter og interaksjon med både kolleger og kadetter. En videre forskning forankret i egen praksis, tolker jeg også som sentralt i informant 2 sitt arbeid. Læringsarenaene forstår jeg dermed å være forankret i forbindelse med en slags refleksiv forskning, arbeid innenfor kategori 5, samtidig som sosial interaksjon og refleksjon relatert til kategori 1, 2 og 3 hadde en betydning (se tabell 2).

Informant 3 kan tolkes å ha noen likhetstrekk med informant 2 (se tabell 2), inspirasjon fra sosial interaksjon bearbeides videre individuelt, både kognitivt og skriftlig. Dette er noe informant 3 hevder at han bruker tid på. En prosess som igjen er med på å danne grunnlag for den videre utforskningen av og rundt egen yrkespraksis. Jeg tolker det slik at tid og tempo var for denne informanten i mindre grad problematisk, enn hva mine andre informanter kunne fortelle meg.

Informant 4 forstås å ha mye likhetstrekk med informant 2 og 3 (se tabell 2). Den sosiale interaksjonen med kolleger og kadetter er med å danne grunnlag for den individuelle bearbeidelsen i ettertid. Samtidig er det å fremføre argumenter for kolleger en sentral del av hans virke. Likevel understreker informant 4 at tempo til tider kan være problematisk i forbindelse med å ta seg tid til slik refleksjon.

Informant 5 oppfattes også å ha noen likhetstrekk med de fire foregående (se tabell 2), han uttrykte at han blant annet hentet inspirasjon gjennom interaksjon med andre, for så å bearbeide dette videre på egenhånd. Likevel var det noe ved han som gjorde at han skilte seg

litt ut i forhold til de andre. Informant 5 hadde arbeidet mye med en mental prosess som av meg tolkes å ha mange likhetstrekk med det Schön (2001) legger i reflection-on-reflection-in-action. Den mentale prosessen han hadde arbeidet med var noe han gjorde i lys av å kunne påvirke sin praksis, og oppdage læringsmuligheter som han tidligere ikke var i stand til å tenke over på denne måten. Et punkt som gjør at denne informanten dermed skiller seg litt ut, handler dermed om at informants kognitive erfaringer ble ansett som en viktig læringsarena, i tillegg til de praktiske erfaringer. Læringsarenaene blir i forbindelse med denne informanten relatert til arbeid og refleksjon i lys det som i denne oppgaven omtales innenfor kategori 1, 2, 3, 4 og 5 (se tabell 2). Om kognitive erfaringer i tillegg til praktiske erfaringer er gjenstand for mine fire andre informanternes indre bearbeidelse, kan jeg ikke si med sikkerhet om. Likevel virker det som at informant 5 i større grad vektlegger dette som sentralt for hans arbeidsutførelse og læringsprosess.

## 7 Refleksjon i arbeidshverdagen

Som vist i kapittel 5 og 6 er det grunn til å tro at refleksjon på ulike måter kan ha en rolle i forbindelse med utførelse av arbeidsoppgaver, samt deltakernes egen læring i arbeidshverdagen. Videre ønsker jeg i dette kapittelet å diskutere noen av de tolkninger som kommer frem i oppgavens analysekapitler 5 og 6. Basert på den analysen som er presentert forstår jeg det slik at refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3 har en sentral rolle i informantenes arbeidshverdag. Tempoet kan enkelte ganger være litt problematisk i forhold til å ta seg tid til slik type refleksjon. Likevel blir det praktisert gjennom arbeidsutførelse. I forbindelse med refleksjonen over egen tankevirksomhet (Kategori 4), er det en informant som i større grad enn de resterende fire informanter virker å ha et bevisst forhold til en slik form for refleksjon. De resterende fire informanter kan på sin side tolkes å utføre slik type refleksjon de også, men gir ikke uttrykk for det på samme tydelige måte som informant 5 gjør. Tempoet i arbeidet blir en faktor som om mulig begrenser anledningene til å reflektere over ”seg selv”, slik informant 2 blant annet uttrykker.

I forbindelse med analysen som presenteres i avsnitt 5.5 *Refleksjon knyttet til utvikling av egen praksis* (kategori 5), tolker jeg det slik at elementer som kan relateres til dette også finner sted. Oppdatering via faglitteratur viser seg å være en del av informantenes arbeidshverdag, enten det dreier seg om formell eller uformell form for etterutdanning. På den ene siden virker det som om refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3, i større grad kommer til uttrykk via gjennomførelse av arbeidsoppgaver og interaksjon i tverrfaglige arbeidsteam. På den andre siden får mye av arbeidet i forbindelse med refleksjon, med påfølgende forskning, knyttet til kategori 5, hovedsakelig sin plass i uformelle settinger. Det er i denne sammenheng mine informanter gir uttrykk for å finne de ”rette” å snakke med. På bakgrunn av tidsmessige årsaker blir dette ofte på trappa, i gangen, rundt lunsjbordet eller ved at man stikker innom hverandre på kontoret. En viktig del av arbeidet relatert til den refleksive forskningen er, i forbindelse med Dale (1989), blant annet å delta i dialoger og fremføre argumenter. Dersom dette er noe man må ”finne” tid og personer til, lurar jeg derfor på om det er et handlingstidsrom for slik type refleksjon med påfølgende forskning?

Videre ønsker jeg med utgangspunkt i mitt tredje forskningsspørsmål, (”hvilke utfordringer har man i møtet med denne prosessen?”), først å ta for meg hvordan tempo kan påvirke ulike typer refleksjon. Med andre ord, hvordan kan tiden oppfattes å legge føringer på den

refleksjon som deltakerne hevder at det er liten tid til, og hvordan kan refleksjonen ha forankring i både praktiske og kognitive erfaringer i forbindelse med læringsaspektet? Jeg mener at en nærmere undersøkelse av dette vil kunne være med å belyse hvilken rolle refleksjonen kan ha i forbindelse med deltakernes arbeidshverdag, hvordan den kan forstås å ha en sammenheng med individenes læring, og evt. hvilke elementer som påvirker denne prosessen.

## 7.1 Tid og tempo

Det ble i litt varierende grad gitt uttrykk for hvor problematisk tiden var i forbindelse med deltakernes refleksjon. Likevel tolker jeg det slik at handlingsrefleksjon og reflection-in-action, refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3, får den mest sentrale rollen gjennom arbeidet. Refleksjon som går utover dette, altså reflection-on-reflection-in-action og refleksiv forskning, refleksjon knyttet til kategori 4 og 5, blir i større grad opp til hver enkelt av deltakerne å bearbeide når de måtte ha tid og anledning. Vil det være kritikkverdig at refleksjon knyttet til kategori 4 og 5, av tid og tempomessige årsaker blir nedprioritert? Både Dale (1993) og Schön (2001) vil hevde at dette er helt essensielt å bruke tid på, nettopp for å kunne utøve og utvikle god refleksjon knyttet til planlegging, gjennomføring og vurdering i opplæringssammenheng. Som tidligere nevnt hevder Schön (2001) at den som tar seg tid til refleksjon over tidligere tankevirksomhet blir i stand til å oppdage egne begrensninger ved reflection-in-action, en oppdagelse som kanskje kan føre til utvikling av selvets egen refleksjon. Dale (1993) på sin side sier at det burde vies nærmest 1/3 av arbeidstiden til arbeid som relateres til den refleksive forskningen. Er det nok tid i arbeidstiden til dette for mine informanter? Jeg oppfatter det slik at det settes av tid til elementer som kan belyse refleksjon knyttet til utvikling av egen praksis (kategori 5), men det virker å skje i de litt mer uformelle fora. På den måten blir man kanskje i stand til å utvikle sin praksis og sin egen handlingsrefleksjon. Men er det virkelig slik, i et refleksjonsperspektiv, at tid til refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3 fås gjennom arbeidsutførelse i opplæringssammenheng? Refleksjon knyttet til utvikling av egen praksis (Kategori 5) må man finne tid til, mens tid til refleksjon knyttet til egen tankevirksomhet (Kategori 4) har man ikke tid til? Tid til å tenke på seg selv og egen tankevirksomhet virker ikke å ha et like stort spillerom i mine informanters praksis. Kan dette være fordi det ikke anses som direkte relevant i forhold til utførelse av praksis, eller blir det nedprioritert nettopp på grunn av tempo? På den ene siden virker det

som om det kun er en av mine informanter som bevisst tar seg tid til dette. De andre ser verdien i det, men har ikke tid. På den andre siden kan det virke som om de andre informantene også gjør det. De hevder jo at de reflekterte over sin egen praksis. Praksisen består, i lys av Schöns beskrivelse av den reflekterte praktiker (2001), i tillegg til knowing-in-action, av reflection-in-action. Blir det dermed brukt tid på refleksjon knyttet til kategori 4 likevel?

En mulig forklaring kan være at den ene informanten, som eksplisitt gir uttrykk for å bruke tid på refleksjon knyttet til kategori 4, forstås å gjøre dette i større grad enn de andre. Dette nettopp fordi han forteller at han bevisst setter seg ned og tar seg tid. De resterende fire informantene kan på sin side også tolkes å reflektere i lys av kategori 4. Grunnen til at det ikke kommer like godt til uttrykk i mitt datamateriale kan muligens ha noe å gjøre med at de reflekterer på denne måten samtidig som de utøver andre former for refleksjon. Dette trenger en nærmere forklaring: Schön (2001) snakker om at det kan være svært vanskelig for en utenforstående å forstå når en deltakers handling er basert på knowing-in-action, og reflection-in-action. Den indre bearbeidelsen kommer bare til syne i handling og det vil derfor kunne være vanskelig å forstå hvilke handlingssvar som er basert på hva (Schön, 2001). Hvis så, kan det også være vanskelig å tolke hvorvidt informantene praktiserer refleksjon knyttet til kategori 4 i tillegg til refleksjon knyttet til kategori 3? Muligens, refleksjon knyttet til kategori 4, kan som Schön (2001) understreker, fattes som en komplisert og kompleks form for refleksjon. Det kan dermed for en utenforstående være svært vanskelig å skille mellom de ulike formene for refleksjon. Det kan kanskje også være vanskelig å skille for deltakeren selv? Det er tross alt en mental indre prosess ved individet, som kan være forankret i underbevisstheten (Bie, 2010).

Ulike typer refleksjon virker derfor å forekomme, og er sentrale i mine informanternes arbeidshverdag og arbeidsutførelse. Jeg tolker det slik at det finnes ulike typer refleksjon, men at de nødvendigvis ikke trenger å være knyttet til ulik type arbeid. Videre blir det slik at refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3, av naturlige grunner får den mest sentrale plassen i arbeidsutførelsen. Dette fordi dette er den refleksjonen som har størst påvirkningskraft på våre handlinger. Det er også interessant at mine informanter uttrykker et ønske om å kunne bruke mer tid i arbeidstiden på elementer i forbindelse med refleksjon knyttet til kategori 4 og 5. Det å bruke mer tid på refleksjon knyttet til kategori 4 og 5 er kanskje noe Dale (1993) også ville vært enig i, fordi det er med på å utvikle individets handlingsrefleksjon. Diskursen om

reflection-on-reflection-in-action vil på sin side kanskje kunne underbygge hvorfor det er viktig, man får som Schön (2001) påpeker, - mulighet til å forstå hvilke begrensinger og kanskje utviklingspotensial selvets tankevirksomhet har.

## 7.2 Frihet til å reflektere

På den ene siden virker det som refleksjonen knyttet til kategori 1, 2 og 3 har frihet fra handlingstvungen. Dette ved at refleksjonen som i denne sammenheng blir aktuell, anses som essensielt for å utøve de arbeidsoppgaver de er satt til. Frihet til å utøve refleksjon i dette arbeidet er et faktum. De formelle team og arbeidsmøter blir i stor grad brukt til å behandle temaer som kan relateres til refleksjon i tilknytning til kategori 1, 2 og 3, noe som kommer til uttrykk i forbindelse med analysens kapittel 5. Jeg har tidligere diskutert i hvilken grad ulike refleksjonsformer får sin plass i forbindelse med utførelse av arbeidsoppgaver. Refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3 har et handlingstidsrom. På en annen side, dersom man må ta seg tid til refleksjon knyttet til kategori 5, og refleksjon knyttet til kategori 4 skjer litt underveis. Er det dermed sagt at det reflekterende arbeidet i forbindelse med kategori 4 og 5 har det samme handlingstidsrommet? Handlingstidsrommet, kan som jeg tidligere har vært inne på i lys av Dale (1993), forstås som den tiden man har til å være i den samme situasjonen. I denne sammenheng handler dette om tiden man har til refleksjon knyttet til kategori 4 og 5. Dersom handlingstidsrommet er tilstedet, er dette et ledd i å svekke handlingstvungen, og mulighetene blant annet for handlingsrefleksjon øker (Dale, 1993).

Refleksjon kan ses som en individuell mental prosess og man kan kanskje si at det alltid finnes tid til dette. Likevel anser jeg det som reelt at man må få mulighet til å ta opp de temaer som knyttes til denne refleksjonen i arbeidstiden, dette blant annet for å kunne få utspill for tanker og spørsmålene som dukker opp (Dale, 1989). Er det liten tid til å reflektere over sin egen tankevirksomhet, bearbeide dette, videre utforske, - kan det da forstås som et hinder for at det blir praktisert? I forbindelse med mine informanter virker det som at det på en måte er nok tid til slikt arbeid i arbeidstiden, bare ikke nok tid i de formelle fora. Dersom man ser på det på denne måten kan det være slik at handlingstidsrommet oppfattes å være tilstedet i forbindelse med refleksjon knyttet til kategori 4 og 5. Man har i utgangspunktet ikke alltid tid til det, men man må finne tid og kanskje ta det når det passer. At det ikke er nok tid er basert på mine informaners tidligere utsagn, og at Dale (1993) sier at det er viktig å legge til rette for slikt arbeid på jobben. Når mine informanter gir uttrykk for at de tar seg tid til dette, og at

de reflekterer over sine egne tankevirksomheter når det passer, eller deler og diskuterer synspunkter med kolleger på gangen og ved lunsjbordet, mener jeg det kanskje er tid likevel. På en av mine avsluttende spørsmål spør jeg mine informanter om de syntes Krigsskolen og arbeidsplassen legger til rette for at man kan komme sammen med kolleger og snakke om, og diskutere elementer som dukker opp i forbindelse med egne refleksjonsprosesser. Dette innebærer altså å diskutere temaer som ikke nødvendigvis handler om den konkrete opplæringen. Informantene svarer følgende på dette:

*Den gjør det nominelt sett, men ikke reelt sett. Det vil si at vi som sitter og diskuterer i teamene, vi sitter jo og diskuterer mye, men de som sitter sammen er jo de som ikke skal sitte sammen alltid (Informant 2)*

*Ja definitivt, vi har jo kroken ved lunsjbordet, og den lunsjen kan bli lang, der man plutselig ender opp med lange diskusjoner, avklaringer og erfaringsutveksling (Informant 4).*

*Jeg liker ikke den organisatoriske sammendelingen, jeg liker den uformelle, den som er i gangen, på kontoret, i lunsjen på pauserommet, den hvor du enten tilfeldig eller målbevisst finner de som du trenger å jobbe med, eller "sparre" med, prøve ut ting på, eller finne ut ting fra (Informant 3).*

*Vi får det jo til å skje (Informant 1)*

*Det har blitt vanskeligere, men folk er bevisste, men det betyr ikke at vi nødvendigvis får gjort det (Informant 5).*

På bakgrunn av informantenes svar tolker jeg det slik at interaksjon med kolleger, og diskusjoner som omhandler andre aspekter enn kun det konkrete og fagrelaterte i forhold til opplæringen skjer. Det foregår i stor grad i de uformelle sammenkomstene. De som møtes her treffes kanskje enten tilfeldig eller målbevisst og samtalen kan dreie seg om tema som kanskje havner litt utenfor agendaen, de litt mer fagfilosofiske spørsmålene. Jeg har ingen konkret informasjon om hva som snakkes om i disse møtene. Likevel ga samtlige av mine fem informanter ga uttrykk for at temaer basert på spørsmål som dukker opp i forbindelse med egen refleksjonsprosess blir sentrale her. Dette er spørsmål som ikke direkte har noen tilknytning til opplæringen rundt kadettene. Heller spørsmål som har mer abstrakte innslag, og som ofte er utspring for samtaler og innholdsrike diskusjoner i gangen, i lunsjen, på kontoret og liknende.

Det tyder igjen derfor på at det av naturlige årsaker fører til at refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3 kommer i første rekke. Dette fordi denne refleksjonen blir viktigst, vil noen si. Fordi

den kanskje i større grad har en påvirkningskraft på handlingssvaret i opplæringssammenhengen, eller fordi den blir mest sentral i forbindelse med arbeidsutførelse. Videre oppfatter jeg det slik at det eksisterer et handlingstidsrom når det kommer til refleksjon knyttet til kategori 4 og 5. Handlingstidsrommet i forbindelse med kategori 4 og 5 kommer til uttrykk gjennom at informantene bruker tid på det, de tar seg tid til dette når det passer, og diskuterer elementer med kolleger når det passer. At de må ta seg tid trenger kanskje ikke nødvendigvis å bety at det ikke eksisterer et handlingstidsrom i arbeidstiden. Tiden kan jo anses å være tilstede. Refleksjon av denne typen og utforskningen som mulig har utspring fra slik type refleksjon blir praktisert i løpet av arbeidsdagen, man har tid til å gjøre det, men kanskje ikke i den grad man skulle ønske? Er det da frihet fra handlingstvangen dersom man må ”finne” anledninger til slikt arbeid? Svaret på dette spørsmålet må kanskje heller besvares av den enkelte deltaker, og om han eller hun føler at tiden er tilstrekkelig. Jeg har intet konkret datamateriale på dette, men mener likevel problematikken muligens vil kunne belyse i hvilken grad refleksjonen av ulike årsaker forstås å få en rolle i arbeidet.

### **7.3 Refleksjonens betydning for læring**

Når det kommer til det siste punktet jeg har lyst til å trekke frem handler dette om refleksjonens rolle i forbindelse med læringsaspektet. Læringsaspektet er tidligere i denne oppgaven definert av i lys av Illeris (2000). Læring forstås som en prosess hvor resultater av erfaring kan bidra til en forandring i selvets atferd, viten, tanke- og handlemønstre, holdninger og perspektiver (Illeris, 2000). Denne prosessen ved selvet kan fattes som en indre bearbeidelse hvor refleksjonen kan ha en sentral rolle (Dewey, 1996 ref. i Dale, 2006).

Ved første øyekast mener jeg det tilsynelatende kan virke som at læringen er forankret i sammenheng med arbeid knyttet til ulike artikulerte kategorier. Informant 1 vektlegger interaksjon med andre i stor grad, og at læringen hovedsakelig skjer i forbindelse med utførelse av arbeidsoppgaver. Den indre bearbeidelsen som forbindes med læringen er i lys av denne informanten forankret i arbeidet som er knyttet til refleksjon i forbindelse med kategori 1, 2 og 3 (se tabell 2, avsnitt 6.2). Relatert til Schön (2001) vil dette være realiteten for en læringsprosess. Informant 2, 3, 4 og 5 vektlegger også den indre bearbeidelsen, men snakker i større grad om dette som en aktivitet som skjer i etterkant av handling. Den sosiale interaksjonen som relateres til refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3 blir viktig. Samtidig vil refleksjon knyttet til kategori 5 også få en sentral rolle for disse informantene (se tabell 2,



avsnitt 6.2). Informant 5 hevder i tillegg at hans mentale bearbeidelsesprosess, som av meg knyttes til refleksjon i forbindelse med kategori 4, også blir viktig. Dette for å kunne forstå det som skjer når han står i en situasjon hvor han opplever det som kan kalles for ”experience of surprise”. På denne måten blir informantenes læringsarenaer knyttet til litt forskjellige stadier i arbeidet.

Likevel, dersom den indre bearbeidelsen av erfaringer er felles for alle, bare at den skjer i forbindelse med refleksjon knyttet til ulike artikulerte kategorier, kan det også fattes slik at læringen skjer på samme måte for samtlige informanter. Den presenteres tross alt som en indre bearbeidelse. Som jeg tidligere har vært inne på, i relasjon til Dale’s ulike kompetansenivåer, kan de artikulerte kategoriene for refleksjon tydes i en komplementær og kompleks helhetlig prosess. Jeg poengterer at alle nivåene kan påvirke hverandre, og at det kanskje ikke nødvendigvis trenger å være slik at ulike typer refleksjon (jfr. ulike typer relatert de artikulerte kategoriene) trenger å foregå på ulike tidspunkt. Dette er forankret i en forståelse om at ulike former for refleksjon kan foregå samtidig, noen kan veksle mellom refleksjon knyttet til planlegging, og refleksjon knyttet til egen tankevirksomhet, mens de er i en handling. Andre kan reflektere over det som er knyttet til utvikling av egen praksis, samtidig som de reflekterer i opplæringssammenhengen, eller omvendt. På den måten vil det for en utenforstående kunne være vanskelig å forstå hva som skjer når. Kanskje det også er vanskelig å forstå for deltakeren selv. Det kan dermed være vanskelig å skille hvor læringen får en sentral rolle, dette ettersom at den indre bearbeidelsen av erfaringer som samtlige fem informanter snakker om, kan utføres simultant som man utfører ulik arbeid. Deltakerne kan utføre handlingsrefleksjon, reflection-in-action, reflection-on-reflection-in-action og refleksiv forsknings, samtidig. Den forståelsen av læringsbegrepet som her er lagt til grunn kan dermed illustrere at den indre bearbeidelsen som har elementer av refleksjon, kan skje alene som en aktivitet utenom, og sammen med andre. Dette i forbindelse med utførelsen av arbeidsoppgaver. Likevel virker sosial interaksjon å bli viktig for læringen, men kanskje ikke en sentral arena hvor læringen finner sted. Relatert til Illeris’ (2000) perspektiv, og sammenliknet med mine informanters utsagn tolkes læringen og primært finne sted i forbindelse med den kognitive bearbeidelsen. Dette er ofte kanskje inspirert av egen utforskning og praktiske erfaringer, også fra sosial kontekst. Det er en av informantene som mener *egen* tankevirksomhet også blir viktig. Dermed kan den indre bearbeidelsen som læring omtales som, være knyttet til selvets kognitive prosess. De læringsarenaene man henter inspirasjon fra kan være forankret i arbeid tilknyttet de artikulerte kategoriene for refleksjon.

Kan det dermed forstås slik at samtlige former for refleksjon, artikulert som fem kategorier, blir sentral for deltakernes læring, men at mine informaners hektiske arbeidshverdag primært gir refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3 den mest sentrale rollen? Eller kan det være andre grunner til dette? Det kan som jeg tidligere har vært inne på, være slik at refleksjon knyttet til kategori 1, 2 og 3 får en mest sentral rolle i forbindelse med arbeidsutførelse, mens det virker som refleksjon knyttet til kategori 4, må individet selv må bli klar over. Dette er en tolkning forankret i Schön's (2001) og informant 5 sine beskrivelser. Refleksjon knyttet til kategori 5 er på sin side noe man må ta seg tid til, men som i lys av Dale (1989) blir særdeles viktig og bruke tid på.

At menneskets refleksjonsevne, slik Dewey (1966 referert i Dale 2006) omtaler å bli viktig, tolker jeg som rimelig i denne sammenheng. Også kanskje som essensielt i forbindelse med det perspektivet på læring som er lagt til grunn for denne oppgaven. Det som også kan være interessant er at refleksjonen kan hente sitt utspring fra praktiske erfaringer og kognitive erfaringer. Gjennom en indre bearbeidelsen på bakgrunn av dette, og samtidig som en utforskning videre vil kunne bidra til læring. Utfordringene kan virke å handle om et handlingstidsrom. Handlingstidsrommet påvirker i hvilken grad man har tid til å utføre refleksjon knyttet til egen tankevirksomhet, og refleksjon knyttet til utvikling av egen praksis. Dette er refleksjon som det, relatert til Dale (1993) og Schön (2001), blir svært viktig å bruke tid på, Nettopp fordi den har stor betydning for individenes profesjonalitet og utvikling av kunnskap og kompetanse (Dale, 1993; Schön, 2001).

## 8 Avslutning

Kompetente og utviklingsorienterte medarbeidere kan forstås som sentralt for at en organisasjon skal kunne utøve profesjonell praksis, og samtidig ha et mål om å utvikle seg (Brandi, Hildebrandt & Nordhaug, 2004). Jeg har i denne oppgaven ønsket å studere hvordan medarbeideres egen arbeidsdag kan ha elementer av refleksjon, og hvordan den refleksjonen som kommer til uttrykk i arbeidshverdagen kan ha en sammenheng med individets læring. Denne oppgaven har forsøkt å belyse følgende problemstilling:

*På hvilke måter kan refleksjon ha en rolle i arbeidshverdagen til ansatte på Krigsskolen, og har disse former for refleksjon noen sammenheng med individenes læring?*

For å kunne svare på denne problemstillingen har jeg underveis hatt noen forskningsspørsmål jeg har forsøkt å belyse, og som dermed danner grunnlag for å belyse problemstillingen:

1. Hvordan kan refleksjon komme til uttrykk i arbeid?
2. Hvordan kan denne refleksjonen være relevant for egen læring?
3. Hvilke utfordringer har man i møtet med denne prosessen?

I denne oppgaven har jeg trukket inn relevant teori tilknyttet refleksjon og arbeidspraksis (Schön, 2001), og hvordan refleksjon kan ha en rolle i forbindelse med individets læring (Dewey, 1996, ref. i Dale, 2006). Jeg har også trukket inn hvordan refleksjon over egen praksis kan tolkes å bli betydningsfullt for at lærere og instruktører skal kunne utvikle sin yrkespraksis og kompetanse (Dale, 1993). Med inspirasjon fra det teoretiske materiale har jeg presentert fem ulike kategorier med refleksjon, og disse er blitt benyttet for å analysere det kvalitative datamaterialet som er samlet inn hos Krigsskolen. I lys av oppgavens problemstilling har jeg noen sentrale funn som jeg avslutningsvis ønsker å presentere.

### 8.1 Hovedfunn

Der er grunn til å tro at refleksjon har en relativt sentral rolle i mine informanter sin arbeidsdag. Det viser seg også at denne refleksjonen får en rolle når det kommer til individenes læring. I forbindelse med lærere og instruktørers planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæring kommer refleksjonen klart til uttrykk ved at man utøver det Schön (2001) kaller for reflection-in-action og det Dale (1993) kaller for handlingsrefleksjon.

Refleksjonen kommer da til uttrykk gjennom en indre bearbeidelse hvor erfaringene er med å danne grunnlag for videre handlingssvar. Refleksjon relatert til denne delen av arbeidet virker det som det er tid til, og rom for. Refleksjon av denne typen anses også som en legitim form for ekspertise i møte med kolleger og kadetter. Denne refleksjonen virker også å ha en sammenheng med individenes læring slik jeg forstår det, og noe Schön (1983) mener er realiteten. Læringen kommer til uttrykk ved at man diskuterer erfaringer og erfarer selv. Man utvider egne perspektiver, holdninger og muligens meninger, en utvidelse av selvets viten som knyttes til det å lære, slik læringsbegrepet i denne oppgaven er definert i lys av Illeris (2000).

Når det kommer til refleksjon over egen tankevirksomhet, det Schön (2001) kaller for *reflection-on-reflection-in-action*, virker også dette å kunne ha en rolle i arbeidshverdagen til mine informanter. Denne formen for refleksjon kommer til uttrykk i arbeidet ved at man reflekterer over sin egen refleksjon. Basert på foregående analyse og diskusjon, kan det likevel virke som at denne formen for refleksjon ikke i like stor grad har en sentral rolle tilknyttet opplæringen. Refleksjon over tidligere tankevirksomhet kommer i større grad til uttrykk i arbeid relatert til utvikling av egen praksis, og noe det bevisst blir brukt tid på, hevder mine informanter. Det er kun en informant som presiserer at han reflekterer over egen tankevirksomhet. De resterende fire informanter gir uttrykk for å reflektere over deres tidligere praksis, hvorvidt disse reflekterer over tidligere refleksjon er dog noe uklart. Den ene informanten som klart gir uttrykk for at refleksjon over egen tankevirksomhet er en del av hans arbeidshverdag, presiserer også at dette er en del av hans læring. Han oppdager nye måter å tenke på. Ved å stille spørsmål til sin egen tankevirksomhet er dette elementer han tar med seg i videre utforskning. En utforskning som kan endre perspektiver og holdninger ved individet.

Det gis også uttrykk for at det er en kultur på Krigsskolen for og utforske, vurdere, og forske på egen praksis. Man fremfører argumenter kollegialt, stiller spørsmål til etablert teori og søker svar på spørsmål eller problemstillinger som dukker opp i løpet av eget arbeid og refleksjonsprosess. Dette kan relateres til det Dale (1993) kaller for *refleksiv forskning*, og som blir viktig for utvikling av egen praksis. Her kommer refleksjon også til uttrykk. Mine informanter sier at de reflekter over hva de selv gjør, hva dette betyr, og hvilke muligheter man har for utvikling av seg selv og den yrkespraksis man utøver. Basert på oppgavens analyse og diskusjonskapittel kan det også her antydes at denne formen for refleksjon ikke

nødvendigvis blir en like naturlig del av planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Heller noe man i større grad selv må finne tid og rom til. Likevel blir det brukt tid på dette i arbeidet og refleksjon tilnyttet den refleksive forskningen kan dermed anses og bli en del av arbeidshverdagen til mine informanter på Krigsskolen. Læringen kommer her til uttrykk ved at man utforsker elementer som vekker individets egen interesse gjennom refleksjonsprosessen. Resultater av de erfaringer vi gjør oss i det refleksive arbeidet kan videre bidra til en forandring ved selvets perspektiver, holdninger, meninger og viten - vi lærer (Illeris, 2000).

Samtidig som den presenterte analysen og diskusjonen viser at ulike former for refleksjon på forskjellige måter kan komme til uttrykk gjennom arbeidshverdagen kan de også oppfattes å skje litt om hverandre. Man kan for eksempel drive refleksiv forskning samtidig som man utøver refleksjon i møtet med kadettene eller kolleger, en vanlig tendens. Samtidig kan refleksjon også forstås som abstrakt og vil kunne være vanskelig for en utenforstående å oppdage, skal vi forstå Schön (2001) rett. Ulike former for refleksjon kan videre også virke og få betydning for hverandre, samtidig som de alene kan få en rolle i individets utførelse av egen yrkespraksis.

Den refleksjonen som skjer i praksis blir sentral for læringen, man lærer gjennom praksis, man kan lære gjennom å undersøke refleksjonen som skjer i praksis. Man kan også på bakgrunn av den refleksjon som skjer i praksis undersøke elementer videre. Det karakteristiske tolkes å være at den refleksjon og læring som er knyttet til arbeidet rundt planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen kommer i større grad til uttrykk i arbeidshverdagen, enn refleksjon over egen tankevirksomhet og refleksiv forskning. Det kan tyde på at refleksjon over egen tankevirksomhet og refleksiv forskning i større grad er opp til individene selv å engasjere seg i.

Relatert til Schön (2001) anses det som nyttig å sette av tid til bevisst praktisering av refleksjon over egen refleksjon. Den kan også få en betydningsfull rolle for det som kommer til uttrykk i senere handling. Relatert til Dale (1993) burde mer av arbeidstiden til lærere være tilsiktet refleksiv forskning. Dette fordi den er viktig for å utvikle selvets kompetanse og den yrkespraksis som læreren utøver i forbindelse med opplæringen. Mine informanter ser også nytten i dette arbeidet. Årsaker knyttet til tid og rom kan til tider være problematisk i forhold til å få tid til slikt type arbeid i løpet av en ellers hektisk arbeidshverdag. I disse situasjonene oppfatter jeg møtene på trappa, i gangen og rundt lunsjbordet å bli sentrale.

## 8.2 Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvordan refleksjon kan forstås som mer enn kun en ettertanke. Denne kvalitative studiens hovedfunn viser hvordan refleksjonen på ulikt vis får en rolle i forbindelse med arbeidshverdagen til de lærere og instruktører som er i mitt utvalg. Videre kan refleksjonen som kommer til uttrykk gjennom arbeidsutførelse, med referanse til tidligere forskning, også anses som sentral i forbindelse med å skape ny forståelse, utvide perspektiver, endre holdninger og tilføre kunnskap til individet (Dale, 1993). Denne studien har hovedsakelig hatt et individperspektiv med fokus på lærere og instruktører ved Krigsskolen, hvor jeg har trukket inn det kollektive aspektet der det har vært naturlig. Basert på min undersøkelse kan jeg derfor uttale meg om refleksjonens rolle i arbeidshverdagen til mine informanter, og sammenhengen denne refleksjonen har med deres læringsprosess. Selv om denne undersøkelsen ikke har hatt som mål å kunne generalisere hovedfunn utover den studerte konteksten, mener jeg at denne kvalitative studien kan sies å belyse tematikken på en egnet måte. Som om mulig også kan finnes interessant for aktører utenfor mitt utvalg.

På grunn av oppgavens omfang har jeg måtte foreta enkelte avgrensninger. Som tidligere nevnt har jeg valgt å fokusere på et individperspektiv og det empiriske materiale har vært sentrert rundt mine informanter fra offisersutdanningen ved Krigsskolen for Hæren. Det oppfordres dermed til å gjennomføre tilsvarende studie med annet empirisk og kanskje teoretisk materiale til grunn. På denne måten kan andre empiriske utgangspunkt studeres og andre informantgrupper inkluderes. Ved å studere refleksjonens rolle i forbindelse med andre aktører i næringslivet sin yrkespraksis, og dens sammenheng med individenes læring, kan tematikken også bli bidragsgivende i andre sammenhenger. Mitt teoretiske materiale med Dale (1993) som en av hovedteoretikere er først og fremst knyttet til lærere, nettopp fordi lærere og instruktører er sentrale i mitt utvalg. Denne teorien har også i lys av pedagogikken som fagfelt, vært naturlig og legge til grunn. Derimot er Schön (2001) sin beskrivelse av den reflekterte praktiker ikke like knyttet til lærere. En nærmere undersøkelse av disse problemstillingene, muligens med supplerende teoretisk og empirisk materiale som utgangspunkt, vil kunne anses som nyttig. Det vil kunne bidra til ytterligere kunnskap og innsikt om og rundt refleksjonens rolle i arbeidshverdagen, og dens sammenheng for læring. På den måten kan arbeidslivspedagogikken som fagfelt knytte nærhet til arbeidslivets virkelighet og fenomener blir ytterligere studert gjennom et pedagogisk perspektiv.

# Litteraturliste

Aamotsbakken, B. (2010). Innledning: Det aktive fellesskapet. I Aamotsbakken, B. (Red.).

*Læring og medvirkning.* (s.13 – 27). Oslo: Universitetsforlaget.

Atkins, S. & Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced*

*Nursing.* 1993(18), 1188 -1192.

Bie, K. (2010). *Refleksjonshåndboken. For bedre læring. 2. Utgave.*

Oslo: Universitetsforlaget.

Brandi, S., Hildebrandt, S. & Nordhaug, O. (2004). Endring, kompetanse og

organisatorisk læring. I Nordhaug, O. *Strategisk kompetansestyling.* (s. 184 - 201).

Oslo: Universitetsforlaget.

Bråten, I. (2011). Ulike perspektiver på læring. I Bråten, I. (Red.). *Læring. I sosialt, kognitivt*

*og sosialt-kognitivt perspektiv.* (s. 11 – 31). Oslo: Cappelens forlag as.

Dale, E. L. (1979). Sosialisering som patologisk oppdragelse. *Nordisk psykologi*

– *socialisation-institution-psykoterapi.* 1979(3), 150 - 170.

Dale, E. L. (1989) *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse.*

Aurskog: Gyldendal Norsk Forlag.

Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole. Med pedagogikk som grunnlag.*

Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, E. L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I. Kvernbekk, T. (Red). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. (s. 67 – 82). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Dale, E. L. (2006). *Oppdragelse i det refleksivt moderne*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Dalland, O. (1997). *Metode for oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1997). *How We Think*. United States of America: Dover Publications, Inc.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring. Fra kunnskap til kompetanse*.  
Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger. I Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 73 – 108).  
Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, K. (2000). Læring. I Illeris, K. *Tekster om læring*. (s.9 - 26).  
Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. Utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I Lund, T. (Red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 141 – 185). Oslo: Unipub AS.
- Krigsskolen. (2008). *Konsept for læring og utvikling ved Krigsskolen. Perspektiver på rammefaktorer og prinsipper for hva som skal læres og hvordan det skal læres*. Oslo: Krigsskolen
- Krigsskolen. (2013). *Kvalitetsrapport Krigsskolen; studieåret 2012 – 2013*.  
Oslo: Krigsskolen.



- Krigsskolen (2013) *Studiehåndbok, 2013 - 2014*, studieprogram for ingeniørutdanning, bachelor i ingeniørfag. Oslo: Krigsskolen.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal
- Lai, Linda (2004): *Strategisk kompetansestyring. Andre utgave*. Bergen: Fagbokforlaget. Vigmostad og Bjørke AS
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Otta: J.W. Cappelens forlag as.
- Lund, T. (2002). Innledning. I Lund, T. (Red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 9 – 19). Oslo: Unipub AS.
- Nordhaug, O. (2004). Kompetansebegrepet. I Nordhaug, O. 2004. *Strategisk kompetansestyring*. (s. 27 -33) Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O. (2004). Intern og ekstern kompetanseutvikling. I Nordhaug, O. *Strategisk kompetansestyring*. (s. 117 -133) Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. (2010). Refleksjon: en nøkkelaktivitet i læreres læring. I Aamotsbakken, B. (Red.). *Læring og medvirkning*. (s.45 – 60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Ink., Publishers.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.

Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research. A practical handbook*. 3th. Edition.

Los Angeles, California: Sage.

Strømfors, G., Edland-Gryt, M. (2013) *Jeg viste ikke at jeg kunne så mye. Praxisrefleksjon på arbeidsplassen*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metoder*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler m.v. av 1. april 2005 nr. 15*.

Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan 1. Lærers rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

### **Elektronisk litteratur:**

Torolf, Rein. (2009). Krigsskolen. I Store norske leksikon.

URL: <http://snl.no/Krigsskolen>.

Hentet: 7. januar 2014

# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr: 985 321 884

Terje Grønning  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 06.02.2014

Vår ref: 36945 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

36945	<i>Læring i arbeidslivet. Refleksjon og læring.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Terje Grønning</i>
Student	<i>Stian Sem</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeplikt, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Stian Sem Stiansem@yahoo.no

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)





Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Krigsskolen, Avd. Linderud Leir, Oslo. Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon. Personvernombudet forutsetter at behandlings-/ansvarsfordelingen formelt er avklart mellom institusjonene. Vi anbefaler at det utarbeides en avtale som omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Vi ber likevel om at følgende endringer gjøres:

- Setningen endres som følger: "Intervjuet vil bli fullstendig anonymisert I PUBLIKASJONEN". (Dette for å tydeliggjøre hvor/når data blir anonymisert).
- Legg til: Navn og kontaktopplysninger til veileder ved UiO.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

# Vedlegg 2: Informasjons-mail, spørsmål om deltakelse i forskningsprosjekt

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

---

### *”Refleksjon og læring i arbeidslivet”*

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder på med min avsluttende masteroppgave. Temaet for min masteroppgave er refleksjon og læring i arbeidslivet og jeg ønsker å se nærmere på hvilke rolle refleksjon har i forbindelse med arbeidsutførelse og læring.

I den forbindelse er Krigsskolen det empiriske utgangspunktet for min forskning og jeg ønsker å intervju noen ansatte ved deres organisasjon rundt temaet.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg ønsker å intervju fem (5) ansatte ved Krigsskolen om deres tanker rundt refleksjonens betydning for arbeid og læring og hvilke erfaringer du har med refleksjon knyttet til dette.

Jeg ønsker å bruke lydopptaker under intervjuet, samt ta løpende notater. Lydopptak benyttes kun for og enklere kunne transkribere datamaterialet i ettertid.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle opplysninger vil anonymiseres og lydopptakene vil oppbevares konfidensielt under prosjektperioden. Deretter vil lydopptakene bli slettet når oppgaven er ferdig, senest 1.6.2014.

Tidsperioden hvor jeg ønsker å ha intervju er i februar-mars 2014. Etter gjennomført intervju er din deltakelse fullstendig og du vil ikke måtte behøve og bidra mer i mitt forskningsprosjekt.

På bakgrunn av at datamaterialet vil bli behandlet og fullstendig anonymisert før det knyttes til publikasjonen vil ikke enkeltpersoner kunne gjenkjennes for andre utenfor Krigsskolen. Ettersom Krigsskolen er en liten organisasjon vil det være mulighet for at enkeltpersoner kjenner igjen utsagn eller erfaringer fra oppgaven, men jeg vil understreke at jeg vil forsøke å unngå dette.

## Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta ved å stille til et intervju er det fint om du fyller ut samtykkeskjema i bunn av dokumentet og sender dette tilbake til XXXXXXXXXXXX. Du vil deretter bli kontaktet for avtaling av tid og sted for intervju.

Har du spørsmål om eller rundt studien, ta kontakt med meg,  
Stian Sem.

Telefon: XXXXXXXXX.

E-post: XXXXXXXXXXXX

Du kan også kontakte med veileder Terje Grønning ved Institutt for pedagogikk på telefonnummer; XXXXXXXXX.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen  
Stian Sem.

---

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

Navn:

Dato:

Kan kontaktes på:

## Vedlegg 3: Informasjons-mail til aktuelle informanter

Hei \_\_\_\_\_

Tusen takk for at du ønsker å stille opp som informant i forbindelse med min masteroppgave. Det setter jeg veldig pris på.

Som nevnt i tidligere skriv vil intervjuet handle om refleksjon og læring i arbeidslivet og dine tanker og erfaringer rundt dette. Du behøver ikke å forberede noe spesielt i lys av temaet før intervjuet.

Jeg ønsker å bruke en båndopptaker under intervjuet, dette for og lettere kunne transkribere datainnsamlingen i etterkant. Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Derfor vil jeg ta med meg en samtykkeerklæring når jeg skal foreta intervjuet, som du må skive under på. Der står formålet med prosjektet, og prosessen er beskrevet.

Jeg har satt av uke X og X til intervju, så er ledig hvilken dag som helst disse to ukene. Jeg foreslår derfor at du setter opp en eller fler dager med tidspunkt som passer for deg. Deretter kan jeg bekrefte at dato og tid passer.

I utgangspunktet ønsker jeg å holde intervjuet på ditt kontor, men ordner slik at vi også har et annet rom vi kan benytte dersom det skulle være ønskelig.

Har du spørsmål knyttet til studien kan du få tak i meg på mobilnummer, XXXXXXXXX, eller på min e-post, XXXXXXXXXXXXX

Med vennlig hilsen

Stian Sem.

Masterstudent ved Institutt for pedagogikk, UIO.

# Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

## Tema

Min materoppgave handler om *læring i arbeidslivet*, med videre fokus på *refleksjonens* betydning. Med Krigsskolen som empirisk grunnlag ønsker jeg å se nærmere på hvilken rolle refleksjonen kan ha i praksis, og hvilken sammenheng den har med din læring.

## Metode

Intervjuet vil være semi-strukturert, hvor jeg ønsker å stille deg en rekke spørsmål, med evt. oppfølgingsspørsmål. Du snakker ellers fritt.

Jeg vil benytte meg av lydopptaker under intervjuet, samt ta løpende notater.

## Informasjon

Alle opplysninger om deg vil anonymiseres og lydopptakene vil oppbevares konfidensielt under prosjektperioden. Deretter vil lydopptakene bli slettet når oppgaven er ferdig, senest 1.6.2014.

Studien er meldt til, og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Deltakelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten og oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da også bli slettet.

Takk for din deltakelse!

Jeg er innforstått med hva deltakelse i studien innebærer og ønsker å stille til intervju med de vilkår som her er nevnt.

---

Informant

---

Stian Sem

E-mail: XXXXXXXXXXXX

Tlf: XXXXXXXXX



## Vedlegg 5: Intervjuguide

- **Oppvarmingsspørsmål.**

1. Hva slags bakgrunn/utdannelse har du?
2. Hvor lenge har du arbeidet her på Krigsskolen, og hva jobber du med?
  - a. Lærer eller instruktør?
3. Inngår du i noen tverrfaglige team, eller arbeidsteam?

- **Læring i arbeidslivet og refleksjonen som en del av den.**

4. I tilknytning til Krigsskolens fokus på kvalitet i utdanning, føler du det er viktig for skolens ansatte å holde seg faglig oppdatert og utvikle sin kunnskap og kompetanse?
  - a. Er du opptatt av dette?
  - b. Tror du dine kolleger er opptatt av dette?
5. Hvor opptatt er du av at du selv skal lære noe, gjennom ditt arbeid og din arbeidshverdag?
  - a. Hvilke arenaer anser du som sentrale i forhold til din egen læring?  
(Eksempler på arenaer: Kurs, Lese faglitteratur, Diskutere med kolleger, utforske egen praksis osv.)
  - b. Hva gjør du etter du har vært på kurs, lest eller diskutert med kollega ang. det du har tatt innover deg/fått med deg?
    - i. Hvorfor?
6. Kan du fortelle litt om i hvilken grad du anser dine læringsprosesser som en individuell prosess eller noe som skjer gjennom en sosial kontekst? Evt. en mellomting? (sosialt – individuelt).
  - a. Savner du mer tid og/eller arenaer til dette i arbeidstiden?
7. I tilknytning til min oppgave har jeg lagt en tolkning av refleksjonsbegrepet i lys av læring til grunn. Enkelt sagt anses refleksjonen som en indre individuell prosess, man utforsker sine erfaringer og som videre kan føre til endringer i perspektiver og forståelser.  
Hva tenker du om at menneskets refleksjonsevne er en evne det kan være viktig å utvikle i forhold til egen læring og utvikling?

- a. Hvorfor det?
- b. På hvilke måte kan dette få betydning for deg selv?

- **Reflektere over praksis og tankevirksomhet.**

- 8. Reflekterer du noen gang over det du selv gjør/har gjort?
  - a. *Ikke, hvorfor? Tror du det kan ha noen betydning dersom du skulle gjøre det? (Dersom informanten ikke anser refleksjon som relevant for egen læring eller utvikling, fortsett intervjuet ved **Liten grad av refleksjon**)*
  - b. *Ja, Metoder?*
- 9. Reflektere du noen gang over måten du selv tenker på når du arbeider og hva som ligger til grunn for dine handlinger?

- **Hvor.**

- 10. Å reflektere over det du selv gjør eller tenker. Kan du si noe om i hvilken grad dette skjer på jobben og/eller utenom arbeidstid?
- 11. Er det noen spesielle ting som får deg til å reflektere over det du selv tenker og gjør?
- 12. Kan dine reflekterte tanker på noen som helst måte ha noen verdi for noen av dine kolleger? (Dele, diskutere)
  - a. Hvordan og hvorfor?

- **Har du tid eller tar du deg tid.**

- 13. Når du reflekterer over hva du selv gjør og tenker i jobbsammenheng, uavhengig om dette skjer i eller utenom arbeidstiden. Kan du fortelle litt om i hvilken grad du bevisst må sette av tid til dette eller om det skjer litt ubevisst?
  - a. *Ubevisst*, har det alltid vært slik tror du?
  - b. *Bevisst*, hvorfor?
- 14. Er det tid nok i arbeidstiden til å reflektere over egen praksis?
  - a. Tenker du at dette er en viktig del av arbeidsoppgavene dine, og at det derfor vil være viktig å bruke mer tid på det, evt. ikke?
  - b. Tar du deg tid til det?
  - c. Tror du andre kolleger tar seg tid til dette?
- 15. Når du reflekterer over dine egne handlinger og/eller tankemønstre. Er dette noe som skjer i forbindelse med spesielle situasjoner, rett etter, over lengre perioder eller skjer det litt tilfeldig?

- **Refleksjonens betydning for videre utforskning**

16. Dersom du reflekterer over det du selv gjør. Fører dette noen gang til at du ønsker og utforske eller se nærmere på temaer, i forhold til spørsmål som dukker opp? (F.eks. hva legger jeg i god undervisning, hva er kunnskap, hvorfor er jeg ikke enig med min kollegas syn på saken, hvorfor mener jeg dette vil være riktig å gjøre mens dette ikke er)

17. Ser du noen verdi i å bruke tid på dette?

- a. For din del. Hvordan?
- b. For andres del? Hvordan?

18. Kan dette innebære at du involverer kolleger i samtaler eller for ytterligere informasjon på et område?

- **Refleksjonens rolle i kollegiale.**

19. Ser du noen verdi, for deg eller andre og gå sammen flere å snakke om spørsmål og tanker som dukke opp i forbindelse med din egen eller andres refleksjonsprosess?

- a. Skulle du ønske du kunne gjort mer av dette?
- b. Er det i forhold til noen spesielle personer?
- c. Hva gjør disse spesielle?

20. Vil du si at det organisatoriske rundt dere som ansatte legger til rette for at dette er mulig?

21. *Dersom de tidligere ikke har gitt uttrykk for dette kan du spørre:* Anser du refleksjonsevnen som viktig i forhold til din egen læringsprosess?

- **Liten grad av refleksjon** (*Alternative spørsmål dersom du får lite informasjon på spørsmål nr. 8.*)

9. Hvorfor?

- a. Anser du det som lite nyttig i forhold til din arbeidsutførelse eller egen læring?
  - i. På hvilken måte?

10. Handler dette om tid? Er det ikke tid til å reflektere, eller tar du deg ikke tid?

11. Kan det være at det skjer ubevisst, altså at du gjør det men det skjer automatisk?

12. Tror du andre gjør det?

13. Dersom du har vært på kurs, deltatt i faglige diskusjoner på jobben eller lest faglig litteratur. Hva gjør du så underveis og/eller i ettertid rundt det du har opplevd/fått med deg?

a. Tenker du videre rundt dette?

i. På hvilken måte?

- **Avslutningsspørsmål.**

22. Er det andre faktorer som er av betydning for din egen læring i arbeidssammenheng du ønsker å si noe om?

23. Det var de spørsmålene jeg hadde. Noe annet du vil tilføye eller spørsmål du ønsker å stille meg?